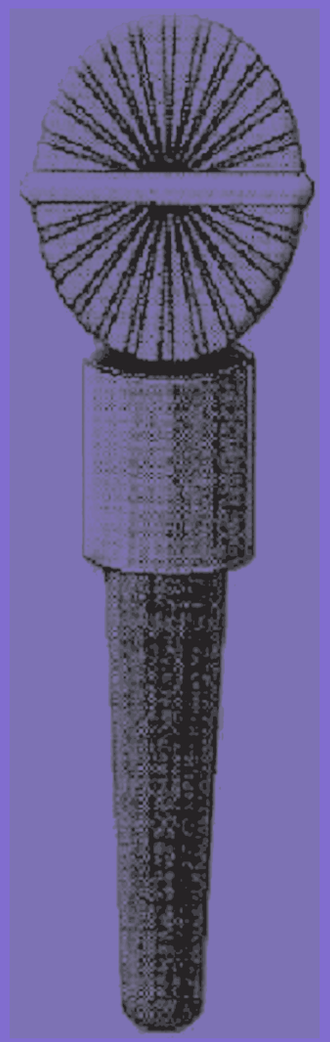
La Asociación Cultural Candela presenta...

EL CANDELERO

RADIO VALLEKAS 107,5 FM MADRID



Una historia de radio nacida de la pasión por decir y compartir el por qué mucha gente anda preñada de sufrimiento. Una casa de palabras, escritas, musicadas... improvisadas... que pretenden estar comprometidas con una realidad social ahogada por la voz común del "España va bien". Porque nos hemos sacado nuestros papelitos de los bolsillos y nos hemos dado cuenta de que narraban cientos de historias que necesitábamos compartir contigo. Desde esos bolsillos brotan los andares y amares de un montón de seres humanos que vienen a quedarse en las ondas... todos los sábados, de 10 a 12 de la mañana en Radio Vallekas.

Rescoldos

REVISTA DE DIÁLOGO SOCIAL

SEGUNDO SEMESTRE 2000 · NÚMERO 3 · 750 ptas.

LA ESCUELA EN SUSPENSO

ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA

Rescoldos

RESCOLDOS

REVISTA DE DIÁLOGO SOCIAL

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN CULTURAL CANDELA

NÚMERO 3. 2º SEMESTRE DEL AÑO 2000

SUMARIO

PÁGINA

EDITORIAL

Editorial 5

PARA LA REFLEXIÓN

Introducción 9

De pronto ha comenzado un nuevo curso 10
Paco Lara

Cuestiones fundamentales de la educación
en la actualidad 14
Félix García Moriyón

Poder y autoridad del profesorado 41
Juan Carlos Lago Bornstein

¿Qué pasa con las ciencias humanas? 57
Blanca Muñoz

VOCES COMO COCES

Introducción 85

Recuerdos de mi colegio 87
Enrique Fernández Valle

Autogestión de huerta periurbana 88
Dani

DIÁLOGOS

Introducción 101

La persona menor y la Escuela Pública 103
José Luis Losada
(Plataforma de la Escuela Pública de Vallekas)

PRENSAMIENTO DÉBIL

Introducción 107

Del poder "titular" 108
Juan Carlos Lago Bornstein

Comentario a la noticia:

Dos menores denunciados por tres niñas por abusos sexuales 111
Óscar Rea Campos

DE NUESTROS BARRIOS Y OTRAS ACTIVIDADES

Introducción 115

La escuela de Lliurona 116

Fundación Paulo Freire 124

Barrio de San Fermín: Colectivo Alucinos 127
Íñigo Ortiz de Mendibil y Zorrilla

RELATOS DESDE EL CALLEJÓN

Introducción 129

El niño meón 130
Luis Ruiz Roso

EL OCIO EN TUS MANOS

HEMOS LEÍDO 133
Gonzalo Romero Izarra

HEMOS OÍDO 134
Gonzalo Romero Izarra

HEMOS VISTO 136

Mundo Grúa: Una oportunidad para la ternura
Mikel Luis Rodriguez

El Bola 139

PUBLICIDAD DE REVISTAS 140

EDITORIAL

LA ESCUELA EN SUSPENSO

Abrimos aquí la cuarta entrega -aunque lleve ésta el número 3, supuesto un primer número 0- de nuestra y vuestra revista Rescoldos . "La escuela en suspenso" la hemos bautizado. Y con su sobrenombre en la mochila, presentamos este puñado de relatos engendrados de abajo arriba que dicen hablar de escuela. Claro que desde el "rescoldo" la voz escuela templa un sostenido cuestionador: ¿Quiénes y cómo acuden a la escuela? ¿Es la escuela un espacio educativo? ¿Debe serlo? ¿Existe democracia participativa en las relaciones que asoman en el entramado escolar? ¿Para qué la escuela? ¿Qué escuela? ¿Ha penetrado la llamada globalización económica en la escuela? ¿Cómo se está notando? Y la pregunta que más nos interesa indagar en nuestra gramática preguntona de Manolito Gafotas : ¿Es esta escuela una escuela que fomente la justicia social o por el contrario ahonda las diferencias de partida, digamos diferencias de carnet de identidad? En fin un buen puñado de cuestiones que abrimos para narrarnos este camino escolar de final, muy final de siglo. ¿Es la escuela algo nuestro -y al decir nuestro digo mío y tuyo, osea, -los componentes de lo que nosotros entendemos como comunidad educativa: padres, madres, personal no docente, maestros y maestras y, sobre todo y sobre todos, los alumnos y alumnas- o son la escuelas cada vez algo más ajeno, un lugar donde se va a aprender cosas? ¿Qué cosas se aprenden en la escuela, son cosas que sirven para qué, a quién o a quiénes sirve la escuela? ¿De quién es la escuela si es que es de alguien? ¿De quién debiera ser? ¿De qué escuela estamos hablando y a qué escuela queremos aspirar?

Demasiadas preguntas. Respiremos. Preguntar tanto no es un ejercicio de severo masoquismo, sino para que alguien se ponga a investigar con otros.

Descansemos de cuestionar. Nos adentramos ahora en un encuentro de Pastoral Penitenciaria, donde pidieron a nuestro

amigo y - maestro - José Luis Segovia, un testimonio sobre la vida de los jóvenes. Como si al decir "joven" se pudiese estereotipar a todos y cada uno de ellos. J.L. Segovia relató la noche que acompañó a unos jóvenes de su barrio con los que él convive a la macro-fiesta preveraniega de la plaza de toros llamada La Cubierta. 15.000 jóvenes de entre 14 a 22 años abarrotaban durante toda la noche el improvisado coso de música tecno. La curiosidad de José Luis y su capacidad de observación analítica nos indicó que aquella gente era de un determinado perfil (FPs, fracaso escolar, currantes sin cualificación especial, prácticamente ningún universitario...). Se vendían botellitas de agua que podían alcanzar el precio de 500 pts. El agua es muy necesaria cuando el éxtasis provoca fuerte deshidratación. Cada uno a su bolita. Y termina su relato diciendo exactamente que "los jóvenes no son sino hijos del momento. Es curioso las drogas utilizadas en los 60 eran de las que ampliaban el campo de conciencia, las de los 80 provocaron la quiebra de vínculos comunitarios y hundían sobre sí al individuo, las del 2000 son superficialmente sociales -no se soporta la soledad, pero tampoco la comunicación en serio- y, sobre todo, están compulsivamente orientadas a exprimir el tiempo, el propio de los jóvenes, de jueves a domingo, el tiempo de la noche para desembocar hechos polvo en el tedio del lunes de los adultos.

Muchísimos jóvenes, ninguna referencia adulta en su espacio, en su tiempo. Nos daba la sensación de que a pesar de estar tantos, tan juntos, se sentían más solos y huérfanos que nunca. Mientras cansados, volvíamos a enfilar la M-30, recordábamos aquellos de "hacedlos cual los queréis o queredlos cual los hacéis". Traslademos ahora la reflexión de José Luis Segovia a la escuela. ¿Quiénes se preocupan hoy dentro del mundo educativo de cómo llegan nuestros chavales los lunes?

No será porque no tengamos referencias de qué hacer. Quizás apropiándonos un poco más de la escuela los que decimos quererla y ayudando a otros a que se la apropien también, pacífica, pero tenazmente, podamos atisbar una luz en este túnel de angustias en que parece se ha convertido la "cosa educativa". No hay que inventar nada, aunque habrá que estar atentos a todo. Maestros no nos faltan, insisto. Podríamos llenar varios

folios aludiendo simplemente a sus apellidos. Apellidos, claro, que coinciden todos ellos en nominar a la escuela como un locus donde, primero, se abra la ventana a la plaza pública para ver algo que nos interpele porque en la plaza vivimos. Segundo se lea, cuando menos, la historia desde los pobres y el que quiera y pueda, les acompañe. Tercero y para quienes les quede la fuerza suficiente para continuar, superar el tedio y la mentira de que la única forma de posible de aprender y rentabilizar la escuela es formarse y competir para consumir. Romper esta espiral de que escuela y justicia social son dos realidades tan distantes como la realidad y el sueño. No estamos solos en este caminar. ¿Nos acompañas?

PARA LA REFLEXIÓN

INTRODUCCIÓN

"¿Para qué la Escuela? Esta es la pregunta básica que anima los trabajos que aquí presentamos "Para la Reflexión". Preguntarse hoy en día "Para qué la Escuela" no es nada nuevo ni original. Casi todos los días podemos encontrar artículos en la prensa o en revistas especializadas que tratan de dar respuesta a esta cuestión. Nos encontramos en plena aplicación de la reforma Educativa y de lleno en la Reforma de la Reforma. Cada vez que se nombra una nueva ministra, ésta presenta un plan de actualización o una reforma de la Escuela, de los Planes de Estudio, de la carga docente y de las materias y el reparto, de la presencia de las humanidades o las tecnología, etc. Ante esta situación, ¿qué sentido tiene presentar esta sección con artículos que insisten en el mismo tema? ¿Qué se puede aportar de nuevo? ¿No estará ya todo dicho? ¿No tendremos ya la respuesta ante nuestros ojos y, por lo tanto, es innecesario seguir "reflexionando?. Pero, ¿Hay una única respuesta? Sinceramente, desde Rescoldos pensamos que no; creemos que hablar de una *respuesta única,* definitiva, universas no sólo es falso y disparatado sino que, lo que es más grave, es peligroso y dañino. Pensar que alguno puede llegar a encontrar la respuesta y que una vez que se haya encontrado, solamente hay que seguir sus directrices y propuestas, es olvidar la realidad misma, realidad cambiante y en continua transformación. De ahí que no exista LA respuesta, sino UNA respuesta. Existe la respuesta a la pregunta del momento, a la cuestión que se plantea. Y desde este planteamiento, en "Para la Reflexión" lanzamos más preguntas, más cuestiones, más con la intención de abrir perspectivas e interrogantes que de aportar soluciones o recetas definitivas. En este sentido Paco Lara y Félix García Moriyón, en sus respectivos artículos, nos abren un sinfín de caminos e interrogantes acerca de la misma escuela y de la educación que en ella se imparte. Juan Carlos Lago intenta cuestionar el rol del profesorado, evitando la simple culpabilización y buscando tanto los aspectos positivos como negativos del poder educador del profesorado. Finalmente, Blanca Muñoz se pregunta por el papel de las nuevas tecnologías y las humanidades en la educación. Así se pregunta si no hay una nueva discriminación, limitando la formación científica y humanística a la nueva élite y restringiendo al resto a una mera captación tecnológica.

No son éstas más que alguna de las preguntas que ofrecemos PARA CONTINUAR LA REFLEXIÓN.

DE PRONTO HA COMENZADO UN NUEVO CURSO

Paco Lara

Y después del esfuerzo del curso pasado teníamos las esperanzas abiertas al cambio que estaba llegando.

Cada nuevo comienzo es un hálito de esperanza que nos invade, que nos anima, que nos renueva las ilusiones. De algo han de servir esos descansos de verano donde se rompe la rutina, se reflexiona, se hace crítica y balance de lo conseguido, de lo errado, de lo que queda por hacer.

Pero hemos vuelto a lo mismo. Ha comenzado el curso con retraso porque a la administración no le interesa que los colegios públicos, donde se educan los niños normales, puedan ofrecer una mejor imagen que los colegios "privados."

Los "responsables" no han sido capaces, una vez más, de nombrar a los maestros y profesores antes de que comiencen las clases.

Los "responsables" no han sido capaces de planificar las obras en los colegios públicos durante esas "largas vacaciones" y la casi totalidad de las obras y reformas emprendidas están sin rematar al comenzar las clases.

Los "responsables" aún no han decidido dónde han de matricularse algunos niños y niñas con dificultades aunque ya han comenzado las clases.

Esta irresponsabilidad de los "responsables" administrativos tiene una explicación. Es más importante la imagen que se da que el trabajo que se realiza. Nadie se arriesga a solucionar un problema si con ello se arriesga a perder votos de un sector de importancia mediática.

Por otra parte hemos descubierto que los altos cargos de la Administración Educativa de la Comunidad de Madrid tan no se fían de su propia gestión que no llega ni al cinco por ciento quienes llevan a sus hijos e hijas a colegios públicos.

A la Administración le importa muy poco aquello que gestiona, no se compromete con ello, lo considera de peor calidad y de una clase social inferior. Sus hijos no "deben" mezclarse con la población normal que asiste a los colegios públicos.

Y el curso ha comenzado.

Han cambiado las caras de los niños y niñas, han pasado de los 12 a los 13 años. Han dado el estirón del verano. Han comenzado la

Secundaria. Han dejado la Educación Infantil...

Pero nadie ha pensado en afrontar la problemática que dejamos pendiente al cerrar el curso pasado. Nadie se ha leido una sola memoria de las que se realizan en los centros y ha dado orientaciones suficientes para mejorar el nuevo proceso.

Por eso al llegar los maestros al nuevo curso y reencontrarse con los mismos problemas no tienen más recursos, ni más alternativas que las que tenían al terminar el curso anterior.

Pero los maestros, al menos quienes se han tomado con seriedad la labor de educar y a quienes la administración no ha conseguido "quemar," sí hemos pensado y reflexionado. Hemos dedicado esas "largas vacaciones" a buscar nuevas vías, a mejorar las que conocíamos, y hemos descubierto el irreflexivo proceder de quienes nos gobiernan.

Es cierto que no han sido muchos quienes han aprovechado su tiempo para impulsar nuevos caminos, para iniciar contactos que ayuden a caminar hacia delante, pero no tiramos la toalla quienes sí lo hemos hecho.

Los grandes cambios siempre han venido precedidos de modificaciones leves, de pasos breves, de búsquedas desde lo pequeño. Y en eso estamos cuando iniciamos la nueva andadura. Nos hemos reforzado para poder seguir caminando y trazando vias.

Para quienes tienen más interés en conseguir votos que en reformar la sociedad puede ser peligroso ofrecer a los maestros y maestras, a los profesores, espacios y tiempos de reflexión y análisis. Si se les ofreciera podrían encontrarse con respuestas contundentes y muy expeditivas. A ellos les va tan bien que no merece la pena arriesgar y ceder a la iniciativa de quienes abogamos por los que verdaderamente tienen necesidades de cambio.

Y en esta postura inmovilista han encontrado un valioso aliado en las gestiones sindicales. Los sindicatos aprendieron en los "Pactos de la Moncloa" porque decían que era necesario entonces, pero siguen ofreciendo el mismo agachar la cabeza que supusieron aquellos años.

La baja afiliación sindical, la compra de voluntades a través de las ayudas oficiales, el derroche de dinero en las actividades de formación pactada, llevan a la imposibilidad de enfrentamientos reales con la estructura oficial y a tener que aceptar sus condiciones sin arriesgar nunca a favor de los más desfavorecidos.

Y en esta reflexión volvemos a la carga. Es verdad que somos pocos, que no ocupamos altos cargos en ningún sitio, que no tenemos participa-

ción en los grandes medios de comunicación, que no somos ni esposas, ni maridos, ni hijos, ni amantes de ningún alto cargo..., pero aquí estamos.

Quisiera levantar una lanza por los que no somos oídos, por quienes intentamos ofrecer planteamientos que subviertan el sistema. No, no somos revolucionarios, no pretendemos transformar radicalmente nada, estamos sencillamente en la brecha, en la sutura que se forma entre la sociedad bienestante y la sociedad dejada al lado. Nuestra postura ha de servir de estímulo, de escrúpulo, si se quiere, que molesta al andar, que genera inquietud en quien nos dirige.

Y en este comienzo de curso es necesario volver a entrar en el zapato del dirigente, del "líder" social, para buscar que corrija su andadura.

No, ya sé que no es fácil y que somos pocos los que nos dedicamos a levantar estas piedrecitas del camino para que tropiece quien quiera andar, pero...

Nos preocupa, al comenzar el nuevo curso, qué va a pasar con la atención a la población inmigrante, a los niños y niñas que llegan a nuestro país con catorce y quince años, qué va a pasar con nuestros niños y niñas separados en guetos donde no pueden mezclarse y conocer a esos nuevos españoles que van a trabajar a nuestro lado y que van servir a nuestros intereses económicos.

Y en esta preocupación nos duelen las caravanas de autobuses escolares que se dedican a concentrar en ciertos colegios a niños y niñas cuyas familias no quieren que se "contaminen" con la savia virgen que aportan los recien llegados de ultramar o ultratierra.

Y nos preocupa que sea precisamente el gobierno, el Estado, quien permita y organice el que esto pase. Como ejemplo baste recordar que acaba de salir una normativa para que los autobuses escolares lleven siempre un acompañante adulto. Medida esta que parece loable, pero cómo no se les habrá ocurrido que sería mucho más provechoso para los niños y niñas, para la sociedad, que no fueran transportados, empaquetados como mercancía barata, desde las ocho de la mañana.

Y nos preocupa que no se piense que la implantación de horarios de seis horas de clase (ocho y media a dos y media) seguidas no pueden ser provechosas para nadie. Y nos preocupa que se abrume a niños y niñas de doce años con once asignaturas en treinta horas semanales.

Y nos preocupa que los niños y niñas desde los tres años "estorben" en casa y haya que habilitarles espacios en la escuela para que lleguen a las siete y media de la mañana y se marchen a las cinco de la tarde. Y nos preocupa porque a nadie se le ha ocurrido pensar que lo que habría que cambiar eran los horarios de los padres y no los de los niños.

Y nos preocupa no encontrar niños y niñas jugando en la calle. Nos preocupa que la calle se la hayamos vendido a los coches y se la hayamos burlado a las personas: niños y viejos.

Y nos preocupa... pero hemos empezado el curso y ya estamos caminando. Y necesitamos que nuestros pasos sigan encaminados a ser esa pequeña ayuda que necesita el mundo de los niños para que aprendan a construirse, a pensar e imaginar un mundo lleno de diversidades queridas, enriquecido con los matices de mil flores y gobernado por el interés de los más necesitados.

Madrid 2 de octubre de 2000, día de los ángeles custodios.

CUESTIONES FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN EN LA ACTUALIDAD

Félix García Moriyón*

Me gustaría plantear en este breve artículo cuáles son, en estos momentos, los rasgos y problemas más significativos de la educación, poniendo algo más de énfasis en los fines que deben ocupar una posición prioritaria en el proyecto educativo de una sociedad. Dada la amplitud del tema que voy a abordar, me veo obligado a ser muy sintético, sin perder por ello la necesaria claridad y facilidad de comprensión del texto.

1. ¿QUÉ ES EDUCAR?

El primer tema es abordar una vez más la definición del concepto, si bien es un tema sobre el que ya se ha escrito mucho por lo que parte o casi todo lo que aquí menciono no va a resultar nada nuevo. La educación viene determinada por las específicas características del ser humano: indefinición inicial y necesidad de un largo proceso de aprendizaje. A diferencia de cualquier otro animal, carecemos casi totalmente de pautas fijas de comportamiento, excepto para las funciones más básicas, y todo cuanto necesitamos para desenvolvernos tiene que sernos enseñado, o posiblemente sea mejor decir que tenemos que aprenderlo pues de ese modo destacamos el papel activo que cada sujeto desempeña en su propio proceso de aprendizaje. Por otra parte, la complejidad de los seres humanos, tanto individual como social, hace que ese proceso sea bastante más largo que en los seres cuyos procesos de pensamiento y hábitos sociales son más próximos a los nuestros. Ya el mismo proceso de maduración es inusitadamente largo, alrededor de 18 años para cerrar el ciclo de crecimiento y maduración biológica, y más largo todavía es el proceso de aprendizaje en sentido general, hasta el punto de poder decir, como mencionaré más adelante, que es tan largo como la propia vida. Por otra parte, la cultura que viene a suplir esa falta de pautas innatas va incrementado considerablemente las exigencias de aprendizaje: en las sociedades complejas como la nuestra, las necesidades educativas han crecido de forma notable y algunas de las pautas aprendidas en su momento pueden quedar obsoletas al cabo de unas décadas e incluso en un plazo de tiempo mucho más breve o que nos obliga a reiniciar el proceso de aprendizaje cuando dábamos por supuesto que podía estar terminado.

* Esta es una versión ampliada y modificada de un trabajo ya publicado en Aula Libre nº 69 (Mayo, 1999) págs. 6-15

Este aprendizaje puede entenderse en dos niveles: uno más general, al que podemos llamar socialización o endoculturación, mediante el cual el individuo recibe las pautas de comportamiento propias del grupo al que pertenece y sería el más parecido al que poseen los animales más próximos a nosotros en la medida en que supone una apropiación en gran parte inconsciente de numerosos y decisivos modelos de conducta. Tiene, sobre todo, connotaciones grupales y va unido a la supervivencia de la especie. No debe ser reducido ni a imposición ni a adoctrinamiento y resulta completamente absurdo ofrecer una imagen negativa del mismo entre otras cosas porque el sujeto es siempre un individuo activo en los procesos que le conciernen. Pensemos, por ejemplo, en cuestiones tan elementales y básicas como la alimentación y vestido: disfrutamos comiendo un buen filete de carne, algo que un indio consideraría muy reprobable, pero nos repele la posibilidad de tener que comer carne de mono o de perro. Eso es una de las múltiples consecuencias de la socialización o endoculturación que hemos recibido. Podemos pensar igualmente en los modales que regulan la vida social y que nos impiden, por ejemplo, eructar abiertamente al terminar una comida. El peso que todos estos hábitos van a tener en nuestra manera de entender el mundo y a nosotros mismos es considerable, introduciendo algunos sesgos que ayudan a entender por qué a veces es tan difícil erradicar actitudes como la xenofobia. Si esta consideración vale para estos hábitos, mucho más peso tendrá si nos fijamos el eje central de todo proceso de socialización: el lenguaje, algo que aprendemos sin ninguna reflexión consciente explícita, excepto la que supone el mismo aprendizaje y el hecho mismo de hablar. Los que sí saben la importancia que tienen todos estos recursos fundamentales son los adultos que toman decisiones sobre lo que debe ser trasmitido a los niños desde el nacimiento, y eso explica, por ejemplo, la virulencia con la que se plantea el tema del idioma en comunidades socialmente bilingües.

Un segundo nivel es el propiamente educativo, es decir, el que implica una apropiación consciente de esas pautas de comportamiento, algo exigido igualmente por las características del ser humano, en especial si nos atenemos al modelo de organismo -estímulo: es decir, desde el principio no somos organismos pasivos ante un medio que nos configura, sino más bien organismos activos que nos dirigimos a ese medio para realizar nuestro específico e irrepetible proyecto vital[1]. Todo proyecto encaminado a imponer sin margen alguno de divergencia un determinado modo de vida está destinado al fracaso antes o después. Tanto los individuos humanos como las sociedades desarrollan modos de actuar para hacer frente favorablemente a las exigencias que les plantea el medio ambiente en el que viven, pero tienen también la posibilidad de seleccionar ellos mis-

mos el medio ambiente en el que quieren vivir, lo cual significa no sólo que pueden ir a un lugar u otro, sino que pueden igualmente modificar el ambiente en el que viven para que responda mejor a sus expectativas. La revolución neolítica es un perfecto ejemplo de esta compleja adaptación y transformación del medio ambiente. Ambos procesos se dan, como es lógico, con las limitaciones que cada parte impone; ni estamos absolutamente determinados por el medio ni podemos hacer con el medio lo que nos venga en gana. De ahí que los procesos de socialización que no han sido autodestructivos hayan procurado siempre dotar a sus nuevos miembros, a los niños, de instrumentos que les permitieran realizar esa apropiación reflexiva de su propio acervo sociocultural, incluyendo la capacidad de introducir innovaciones creativas. Es posible que una de las causas por las que las sociedades occidentales han adquirido una cierta ventaja en los últimos siglos sea haber incorporado a su proceso de socialización esa tendencia a la innovación poniéndola por delante incluso de la conservación de la propia tradición. En los momentos en los que se da una genuina libertad de expresión, un importante logro en estas sociedades, se incrementa el número de respuestas alternativas que los individuos y los grupos dan para hacer frente a los problemas que les ocupan.

La necesidad de un proceso de educación reflexivo y muy estructurado viene además determinado por la creciente complejidad de las sociedades humanas contemporáneas. Es algo que ya mencionó en su momento Dewey y que el paso del tiempo no ha hecho más que acentuar[2] . El repertorio de comportamientos que debe aprender una persona que vive en un ambiente rural y que no va a entrar en contacto con otras culturas en toda su vida, ni va a hacer frente a innovaciones radicales en los modos de producción de riqueza, es sin duda mucho menor que el que le hace falta a una persona nacida en las sociedades avanzadas actuales. La prolongación de la escolarización obligatoria, así como de todo el ciclo vital de la adolescencia está en parte provocada por esta situación que demanda de los ciudadanos una preparación mucho mayor. Tenemos que proporcionar a nuestros niños y jóvenes los recursos necesarios para que sepan vivir en sociedades multiculturales que además pretenden ser democráticas. Esta exigencia ha adquirido una importancia tan decisiva que puede estar provocando una situación de retroalimentación negativa con los fenómenos de exclusión social. Aquellos colectivos que, por diversas razones, no pueden desarrollar esta destrezas de alto nivel tienen una probabilidad bastante mayor de verse definitivamente excluidos del sistema social, o reducidos a papeles muy secundarios; al mismo tiempo, el hecho de quedar al margen del sistema social impide el desarrollo de las destrezas necesarias para no desvincularse completamen-

te[3]. El escenario de una exclusión de amplios sectores de la población no es en absoluto una quimera especulativa, sino una real amenaza con consecuencias tan dramáticas como las que indican las predicciones de un colapso demográfico en África; un paseo por las zonas de exclusión social en nuestro propio país puede desvelar la gravedad del problema para algunos jóvenes que bien pronto comienzan una espiral de exclusión (fracaso escolar), delincuencia (modo negativo de auto-afirmación), mayor exclusión (centro educativo especial o cárcel), cerrada con frecuencia por una muerte temprana. Sin llegar a esos extremos, la distancia entre quienes de veras intervienen y toman decisiones y quienes ven progresivamente reducida su participación efectiva en la vida social se está incrementando en los últimos tiempos.

Siendo cierto, como lo es, la necesidad imperiosa de incrementar la educación para poder estar incluido en los procesos de producción de riqueza de las sociedades avanzadas, es decir, en el mundo del trabajo, no es con todo lo fundamental y así lo veía Dewey. El aspecto crucial de una educación avanzada reside en el proyecto mismo de la sociedad democrática: si queremos organizar una sociedad en la que todo el mundo participe como personas activamente implicadas en la gestión de lo público, necesitamos personas educadas. Eso es lo que vio claro el mismo Dewey, pero también otros muchas personas implicadas en la transformación de la educación, vinculada a un proyecto político, como es el caso de Freire, Freinet, Goodman, Lipman, Bernstein, Appel, Kohlberg o Giroux, y en España, Ángel Pérez, Savater y Gimeno, por citar sólo algunos. De ahí también las limitaciones de un informe como el elaborado por la Comisión Europea en el que la educación está demasiado escorada hacia el mundo del trabajo, pues se insiste en que "la inversión en conocimiento desempeña un papel esencial en el empleo, la competitividad y la cohesión social"[4]

En ambos niveles -el de la socialización y el de la educación reflexiva- van indisolublemente unidos aspectos que podemos denominar contenidos junto a otros aspectos que podemos denominar procedimientos. Tenemos que aprender tanto lo que tenemos que hacer como el cómo debemos hacerlo, si bien no se pueden aprender por separado: sólo podemos separar ambos desde un punto de vista analítico, pero nunca en la realidad. Garantizar en estos momentos un atención preferente a los procedimientos se debe más bien a ese impresionante flujo de información y complejidad social que caracteriza el mundo moderno. Es por eso, probablemente, por lo que el último informe elaborado bajo los auspicios de la UNESCO base la educación en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser[5], que retomaré al final de este trabajo.

2. ¿DÓNDE EDUCAR?

De lo que acabo de exponer se puede deducir con cierta facilidad que restringir la educación al ámbito de la escuela no deja de ser un error que no tendría importancia si no fuera porque puede llevarnos a no prestar la adecuada atención a otros ámbitos en los que la educación es muy importante. También puede tener la consecuencia negativa de establecer un corte o aislamiento entre los procesos educativos que se producen en la escuela y los que se producen en otros ámbitos, con lo que las posibilidades educativas pueden verse disminuidas. Una tercera distorsión que se puede producir es pensar que la escuela se dedica exclusivamente a la educación reflexiva sin dedicar tiempo ni atención a la socialización, cosa que no es cierta; socializar en el sentido más amplio de la palabra que aquí he utilizado es algo que realiza la escuela, y además lo hace con bastante intensidad.

Que duda cabe que la socialización primaria se realiza básicamente en el ámbito familiar y en los primeros años de la vida. No termina, desde luego, ahí, sino que se prolonga durante todo el ciclo vital; gran importancia tienen, por ejemplo, las relaciones grupales en la infancia y la adolescencia, pues es el grupo de amigos o compañeros el que va a servir de punto de apoyo y de referencia para la apropiación de los modelos más estables y maduros de comportamiento.[6] En la vida adulta son otras muchas las instancias que contribuyen a la socialización. Cuando un niño acude a la escuela por primera vez ya va con un sólido repertorio de conocimientos y actitudes, incluidas las que hacen referencia directa al ámbito moral tanto personal como social. El problema en estos momentos es que el modelo previo de familia está sufriendo una profunda transformación, sin perder en ningún caso el peso específico que tiene sobre la socialización de las personas. No hace mucho tiempo, los roles sociales estaban claramente delimitados, recayendo sobre la mujer el grueso del trabajo de educación de los hijos; al incorporarse la mujer al trabajo, el hombre no asume la parte que le corresponde en esos procesos de educación y se produce un cierto vacío todavía no cubierto de forma adecuada. Al mismo tiempo son muchas las familias que se ven sometidas a presiones y dificultades que reducen sus posibilidades de realizar en condiciones adecuadas el proceso de socialización, cuando no provocan una socialización negativa que tendrá posteriormente consecuencias sobre los niños directamente afectados y sobre la sociedad en su conjunto.

Según lo indican recientes trabajos en este campo, la influencia del ambiente familiar no parece ser muy fuerte sobre la futura personalidad de los niños[7] y tampoco sobre su rendimiento académico; la que hay, debe atribuirse más probablemente a la herencia recibida de la madre y el padre que a la educación que estos les

proporcionan en su casa. Es más, la influencia del ambiente familiar va disminuyendo con la edad, como no podría ser de otra forma. No obstante, la investigación realizada por el INCE sobre la reforma educativa indicaba que existía alguna correlación entre ambas variables y la experiencia cotidiana del profesorado muestra las dificultades que se tienen cuando no se logra una adecuada colaboración de la familia, pues con ella sería más eficaz el esfuerzo realizado en el centro escolar para favorecer un desarrollo armónico de los niños y un adecuado rendimiento académico. En todo caso, es bastante probable que lo mejor sería coordinar el trabajo del profesorado y el de la familia para incidir lo más posible en las relaciones que mantienen los niños y adolescentes con el grupo de iguales tanto en su barrio como en el centro educativo.

Habitualmente se distinguen tres ámbitos en los que se lleva a cabo la educación reflexiva. El primero y más importante, hasta el punto de casi monopolizar el nombre, es el de la enseñanza formal, también llamada sistema educativo sin más, en el que se imparte la educación infantil, obligatoria, secundaria, profesional y universitaria. Una de las características de las sociedades técnicamente avanzadas y complejas es el espectacular aumento de la escolarización durante el siglo XX; es prácticamente total en obligatoria, muy elevada en infantil y secundaria post-obligatoria y bastante importante en profesional y universitaria. Todos los niños tienen en estos momentos al nacer una expectativa de 12 años de escolarización y son muy pocos los que dejan los estudios a los 16 años; los que han ido bien en la etapa obligatoria suelen prolongar sus estudios y los que han ido mal suelen terminarlos -en general sin alcanzar el adecuado nivel- un par de años más tarde. De los diferentes niveles del sistema educativo, podemos decir que sólo la educación infantil y primaria se desarrollan en estos momentos sin serios problemas; no ocurre lo mismo con los otros niveles, en los que existen grandes dificultades para encontrar el modelo adecuado que responda a las necesidades sociales y personales. En el caso de España, la educación secundaria es la que está teniendo en estos momentos más problemas debido, entre otras cosas, a una reforma que ha empezado a aplicarse cuando ya son muy pocos los que apuestan por ella.

Además de la educación formal está la llamada educación no formal. Normalmente se entiende por educación no formal toda aquella que se plantea de forma sistemática y organizada, es decir, como ampliación clara de la educación reflexiva, pero sin alcanzar en grado de generalidad y universalidad que tiene el sistema educativo. Debemos incluir aquí la enorme cantidad de centros de formación que imparten enseñanzas específicas, desde escuelas de idiomas hasta escuelas de informática o de diseño gráfico. El incremento de este ámbito

de la educación ha sido también espectacular en los últimos decenios; el hecho de que se esté produciendo de forma dispersa, apoyada en la iniciativa privada y con enorme flexibilidad en su organización y planteamientos, hace que resulte más difícil realizar una rigurosa evaluación de su impacto social, pero desde luego es considerable. Parte del incremento de este tipo de enseñanzas obedece a los cambios acelerados que se han producido en los últimos decenios que obligan a reciclar los conocimientos adquiridos en la etapa de escolarización formal. Eso es importante en todo el mundo de la empresa, donde los cursos de formación y reciclaje de los trabajadores son constantes. Muy vinculado a lo anterior estaría la proliferación de cursos de formación dirigidos de forma preferente a los parados, que esperan mejorar sus posibilidades de acceso al mercado de trabajo acumulando títulos obtenidos en cursos diversos; bastaría repasar el enorme tinglado de cursos apoyados desde el Ministerio de Trabajo, por citar el núcleo de la cuestión, para darse cuenta del peso que esta formación está teniendo incluso en ámbitos alejados de la propia educación, como puede ser el mundo sindical en cuya actuación esos cursos han tenido un profundo impacto. Otro ámbito en el que esta enseñanza no formal ha crecido es en el de la gestión del tiempo libre, incrementado por la disminución real del tiempo de trabajo y la prolongación de las expectativas personales más allá de la jubilación. Cada vez son más los cursos dirigidos a este sector de la población; el hecho de que en gran parte estén destinados a cultivar aficiones personales y cubrir vacíos en la vida diaria producidos por la falta de trabajo asalariado no debe quitarles la importancia que tienen para la vida social y personal. Son espacios imprescindibles para la socialización y la profundización en la educación reflexiva.

No debemos olvidar dentro de este sector de la educación la llamada tradicionalmente educación de adultos. Su alcance es considerable dado que siempre se han planteado como un instrumento de compensación educativa dirigido principalmente a aquellas personas que, por circunstancias muy diversas, no pudieron en su momento alcanzar los objetivos básicos previstos en la escolarización obligatoria. A caballo entre la educación formal y la no formal, suele mostrar una profunda vinculación con los objetivos más claramente políticos de la educación: capacitación de todos los ciudadanos para poder participar activamente en la sociedad a la que pertenecen. En un país como el nuestro desarrolla una valiosa labor de apoyo a los numerosos inmigrantes que acceden en precarias condiciones a España; en otros países es un instrumento decisivo en la lucha para acabar con las discriminaciones impuestas a las mujeres, a las que se ha privado del acceso a la educación básica.

Por último estaría el ámbito de la llamada educación informal, o educación difusa por utilizar el término acu-

ñado por Paul Goodman[8]. El papel decisivo lo desempeñan en este caso los medios de comunicación social, en especial los audiovisuales, televisión y radio. Su decisiva contribución a la creación de estados de opinión y a la modificación o alteración de las ideas y creencias de las personas hacen de ellos elementos educativos que hay que tener en cuenta. Los que trabajamos en la educación formal, por ejemplo, sabemos muy bien lo imposible que resulta con frecuencia ayudar a los niños a apropiarse reflexivamente de los valores fundamentales que determinan el sentido de sus vidas pues están absorbiendo esos mismos valores de forma no reflexiva a través de los medios. No deja de ser curioso y preocupante en este sentido el poco tiempo que destinamos a la alfabetización en imágenes (para mejor ver la publicidad y la televisión) y en sonidos (para apropiarse reflexivamente de lo que emiten las radios y las canciones). En todo caso, y en la medida en que les proporcionamos en la escuela esas destrezas críticas básicas, podemos servir para equilibrar parcialmente una balanza desigual; nuestra pequeña aportación se convierte en algo cualitativamente clave y decisivo. La tremenda batalla que se está librando en estos momentos por el control de los medios de comunicación es buena prueba de la importancia que se les concede como instrumentos contundentes de intervención social. A diferencia de otros procesos de socialización y endoculturación, sí podemos hablar aquí de un claro proyecto de dominación y control en el que dificultar la percepción consciente de lo que se está haciendo es algo que se busca de forma explícita; son, sin lugar a dudas, instrumentos de difusión de la ideología en el sentido más negativo que esta tiene en la sociología del conocimiento. No existe, por tanto, ningún planteamiento claramente educativo, al menos en general y dejando al margen las contadas excepciones. Es cierto que las personas normales y corrientes no son estúpidas y que generan algunos instrumentos de autoprotección contra tanta manipulación, pero son claramente insuficientes. La magnitud de su impacto es inversamente proporcional a la magnitud de sus preocupaciones educativas; no muestran ninguna inquietud de ese tipo y en el mejor de los casos la confunden con realizar una deficiente divulgación de cuestiones importantes que merecerían un tratamiento adecuado, pero que no suele coincidir con el que ellos les confieren.

3. ¿CUÁNDO EDUCAR?

Suelen decir los etólogos y antropólogos que una de las características diferenciadoras del ser humano es su largo proceso de maduración y la necesidad de un proceso también largo de aprendizaje; es más, algunos dirían que tardamos en madurar precisamente porque necesitamos aprender mucho más. Eso va unido al hecho de que es el ser vivo que muestra durante una parte mayor de su vida, por no

decir durante toda ella, más curiosidad, punto de partida de todo proceso de aprendizaje. Si tenemos en cuenta estas observaciones podremos entender mejor por qué la educación se realiza sobre todo en los primeros años de la vida, pero se mantiene con diversos enfoques y planteamientos durante el resto de la existencia.

Reducida la educación al aprendizaje de las destrezas imprescindibles para subsistir, casi podríamos decir que el proceso podría estar terminado hacia los 7 u 8 años. Esto puede parecer algo llamativo en una sociedad en la que se ha prolongado notablemente la escolarización obligatoria, pero la triste experiencia de los niños de la calle en diversos países, en especial de América del Sur, nos recuerda que efectivamente es así. Así era también, y sigue siendo, en sociedades menos complejas, en las que el conjunto de destrezas necesarias para habérselas con la vida se reducía a unas cuantas. No obstante, la maduración completa, es decir, la que permite acceder a la condición de adultos, no se produce hasta los 16 ó 18 años. Eso, entre otras cosas, es lo que ha llevado a prolongar la educación obligatoria, provocando que el alumnado esté 10 ó 12 años escolarizado. En esos años se supone que una persona va a aprender a leer y escribir correcta y plenamente, así como a manejarse en matemáticas elementales; va también a incorporar a sus conocimientos información sobre su propia historia, sobre la sociedad que le rodea, la más próxima y la más alejada, su ciudad, su país y otros países muy lejanos, y sobre el mundo físico. Todo eso lleva su tiempo y permite que, en general, una persona de 15 años haya alcanzado un cúmulo de destrezas y conocimientos que eran hasta no hace mucho patrimonio de una minoría educada. El avance ha sido espectacular y así lo muestran las cifras de alfabetización o los datos sobre el desarrollo de la inteligencia general en países similares al nuestro. Quienes critican la extensión de la escolarización obligatoria por haber supuesto una bajada en la calidad suelen pasar por alto este hecho innegable.

No obstante, es posible que estemos tocando techo en esta prolongación de la escolarización obligatoria durante la infancia y primera adolescencia, o que incluso hayamos excedido los límites de lo que es sensato desde un punto de vista educativo. El profesorado está empezando a tener serios problemas con algunas personas que soportan con muchas dificultades su escolarización forzada a partir de los 13 ó 14 años. Obligadas en contra de su voluntad a seguir en un aula, generan importantes problemas de convivencia y refuerzan una mala imagen de sí mismas; por otro lado, los índices de fracaso escolar -entendido como insuficiente dominio de las capacidades básicas que el sistema escolar se plantea como objetivos mínimos- no acaban de mejorar y se mantienen en un tozudo 30%. Queda mucho por hacer para convertir los

centros escolares en lugares más adecuados para el aprendizaje, pues seguimos aferrados a métodos de enseñanza algo obsoletos y poco sugerentes para alumnos conflictivos; también resulta muy grave en estos momentos el problema de la marginación y exclusión social de algunos sectores de la población, que son los que nutren habitualmente el grupo del alumnado con dificultades. Con todo y con eso, también puede que hayamos aceptado sin discusión un enfoque que es discutible: no es del todo seguro que sea positivo para los alumnos o para la sociedad obligar a permanecer en un centro escolar durante tantos años a personas que no acaban de encajar en ese sistema. Un breve artículo no es posiblemente el lugar adecuado para plantear este tema, pero no debemos olvidar que la incorporación de adolescentes de 12 o 14 años al mundo del trabajo no lleva en absoluto implícito el que sean explotados o que se vean privados de una educación mejor, cerrando así sus expectativas de movilidad social. Puede que sea así en esta sociedad, cuyas relaciones sociales de producción se basan en la explotación de los trabajadores, pero podría ser de otra manera y para muchos adolescentes tendría consecuencias menos negativas que las que tiene en la actualidad su escolarización obligatoria, como apunto a continuación.

Es cierto, como ya he mencionado antes, que la complejidad de las sociedades actuales exige una mayor educación formal y parece lógico que sea en la primera etapa de la vida cuando se realice el esfuerzo de adquirir las necesarias destrezas. Ahora bien, si tenemos en cuenta que el cambio constante de los procesos de producción y de organización social, así como de gestión general de todos los aspectos de la vida, nos está obligando a reciclar continuamente nuestros conocimientos y capacidades, parecería más sensato diseñar un modelo de educación formal que tuviera en cuenta este hecho, y a eso parecen apuntar algunas propuestas en la actualidad. Hay que pensar en que vamos a necesitar períodos de escolarización -por utilizar el término más fuerte y contundente- a lo largo de toda nuestra vida si no queremos quedarnos fuera de los procesos de creación social en un momento determinado. Algunos autores hablan ya de la posibilidad de adjudicar a cada persona en la sociedad una especie de créditos de educación que podría distribuir a lo largo de toda su vida, con salidas y entradas en la educación formal y no formal según sus necesidades y expectativas personales, necesariamente variables y flexibles.

Esto podría traducirse en que ya a partir de los 12 ó 14 años, momento en el que pueden surgir importantes distorsiones en la escolarización, se diera a las personas la posibilidad de incorporarse al mundo del trabajo, posiblemente de forma parcial en un primer momento para poder hacer compatibles el tiempo de trabajo y el

tiempo de estudio. Desde luego que se trataría de trabajo en condiciones dignas para los adolescentes, sin ningún tipo de explotación y sí con altas dosis de tiempo destinado al aprendizaje. Dado que para un grupo no despreciable de personas de estas edades la experiencia escolar es muy negativa y es vivida casi como trabajos forzosos, no deberían preocuparnos tanto sus posibles condiciones laborales; sin demasiado esfuerzo pueden ser mejores que las que tienen en los centros educativos. Una modificación de este tipo tendría sentido si al mismo tiempo se introdujera la posibilidad a lo largo de la vida profesional de interrumpir el trabajo durante ciertos períodos para volver a centros de educación formal o no formal a completar estudios, o a recibir una nueva formación. Ya he dicho antes que esto es algo exigido por los cambios actuales en los procesos de producción; se trata, por tanto, de convertirlo poco a poco en una situación habitual. Con este planteamiento se evita también el que una persona se vea ya encasillada para el resto de su vida por una decisión tomada con 13 años, momento en el que todavía le falta madurez personal e información para tomar decisiones de gran calado.

Vuelvo a insistir en que el giro que debe dar la educación formal es algo demandado por la situación social actual, y lo que aquí propongo guarda una estrecha relación con el actual debate sobre el reparto del trabajo y los criterios que deben guiar ese reparto que de hecho ya se está dando. Está claro que cada vez vamos a necesitar todos más educación, si no queremos quedar completamente excluidos de los lugares en los que se toman decisiones y se tiene algún protagonismo social. Pero eso no se resuelve incrementando los años de escolarización obligatoria iniciales, sino organizando la vida educativa y profesional de las personas de otra manera. Lo adecuado más bien sería un modelo en el cual, tras una formación inicial tan larga como la propia persona desee, las personas volvieran a estudiar en diferentes períodos de su vida, bien para profundizar y renovar los conocimientos exigidos en su propio ámbito de trabajo, bien para iniciarse en otros campos que pudieran resultarle más atractivos, o bien para adquirir los conocimientos generales que le permitan entender un poco mejor la sociedad en la que vive. Mis críticas al exceso de escolarización obligatoria inicial, sin contar con el consentimiento de los interesados, se pueden ampliar a la excesiva prolongación de los estudios universitarios. Carece igualmente de sentido el que estos estén planteados de tal manera que el promedio del alumnado, al menos en España, emplee cerca de ocho años en completar esos estudios, lo que supone aplazar la incorporación al mundo del trabajo hasta más allá de los 25 años, con el agravante de que luego suelen necesitar períodos de formación en el propio trabajo para poder convertir en algo útil lo aprendido en las aulas. Esta alternancia entre perío-

dos de trabajo y de formación podría durar hasta que las personas desearan o necesitaran, sin negar que habría que establecer criterios orientados por y para la justicia social en los que pudieran recogerse los intereses divergentes de las personas; jubilarse de forma forzosa a los 60 ó 65 años puede ser tan arbitrario y negativo como estar escolarizado de forma forzosa y obligatoria hasta los 16 ó 18 años.

Por otra parte, el problema radica igualmente en profundizar en los planteamientos pedagógicos de los tres ámbitos de educación que aquí he esbozado. La escuela formal no puede ser el único espacio que asuma la responsabilidad de la educación de la población. Es necesaria una mayor coordinación y generalización de lo que he llamado educación no formal, como resulta igualmente necesario que se aborde con rigor la educación difusa que de hecho se está dando en todos los ámbitos y de forma especial en los medios de comunicación. Su participación debiera ser mucho más rigurosa en un triple sentido: proporcionar información verídica y ajustada a los hechos que están ocurriendo en el mundo actual, para que la gente pueda estar bien informada antes de tomar decisiones u opinar; proporcionar los instrumentos para una mayor participación de las personas en la discusión de aquellos temas sobre los que hay que tomar decisiones que afectan a la vida cotidiana; y mostrar los valores sociales que son imprescindibles para alcanzar una convivencia democrática en sociedades complejas y multiculturales.

4. ¿CÓMO EDUCAR?

Por razones de espacio, voy a centrarme aquí en las exigencias educativas de los centros de escolarización formal, si bien gran parte de lo que digo se puede y se debe extender a los otros dos ámbitos de la educación con las necesarias adaptaciones, y alguna mención a los mismos es inevitable.

La primera observación que me parece importante no deja de ser algo obvio. Uno de los grandes errores de los sistemas educativos formales es intentar educar a todos los niños de la misma manera. Es cierto que eso está justificado en parte por problemas de organización, pero esos problemas no deben llevarnos a ignorar el hecho de las diferencias individuales y a dejar de arbitrar medidas que permitan atender seriamente esas diferencias. No todos los niños tienen que aprender a leer con la misma edad, como no todos los niños aprenden igual con el mismo sistema de enseñanza; a unos les beneficia modelos menos estructurados y más abiertos, mientras que otros aprenden mejor con modelos muy estructurados y cerrados. Haber reducido la ratio profesorado / alumnado es un paso adelante en este sentido, pues permite atender mejor las diferencias que se dan en un grupo de alumnos. Sin embargo, no basta con tener un número menor de alumnos si

eso no va acompañado de procesos educativos diversificados, aunque todos sabemos que esto no es en absoluto sencillo como lo prueban las dificultades que está planteando, por ejemplo, el desarrollo de la atención a la diversidad. Ya en la reforma de 1970 se empleó el término de "educación personalizada", mientras que en la reforma actual el concepto clave es el de "atención a la diversidad"; sin negar las diferencias entre ambos conceptos, no dejan de ser declaraciones retóricas que, en la práctica, parece poco asumibles por centros educativos que más bien tienden a uniformizar, aunque afortunadamente nunca lo consiguen del todo.

Es posible, como hace Bernstein[9], establecer una cierta diferencia entre la producción, la utilización y la transmisión del conocimiento. Habitualmente existe una división entre los tres ámbitos: hay una minoría social que produce conocimiento de forma constante y permanente, sobre todo la comunidad científica, pero también los trabajadores cualificados y los altos cargos en las empresas o el gobierno, si bien estos últimos más en el campo de los procedimientos y aplicaciones; toda la población utiliza el conocimiento, o al menos los objetos producidos gracias al conocimiento de otras personas; por último, hay lugares en los que se dedica una especial atención a la transmisión o reproducción del conocimiento, es decir, especializados en ayudar a las personas a que se apropien del conocimiento acumulado por la humanidad. La educación desempeñaría el protagonismo en esta transmisión. El problema se produce cuando lo que puede entenderse como división funcional -que quizá pueda justificarse con la eficacia que se consigue al dividir el trabajo- se convierte en tajante separación, de tal manera que la dedicación a la transmisión y asimilación de conocimiento excluye casi completamente tanto la producción como la utilización. La posible eficacia obtenida gracias al reparto de tareas se pierde al desaparecer los lazos que vinculan profundamente los tres ámbitos, lazos que son precisamente los que permiten que todo tenga algún sentido.

Algo de eso es lo que ocurre en las escuelas, por ejemplo, cuando el alumnado se ve forzado a asimilar todos los días -en un aprendizaje significativo, eso sí- conocimientos que guardan muy poca relación con su vida cotidiana, incluso dentro de la escuela, que es donde tienen que utilizar otros conocimientos diferentes a los que ésta les proporciona y donde también se ven obligados, aunque en menor escala, a producir conocimientos que les garanticen un ajuste más fecundo con la realidad que les ha tocado en suerte. Eso provoca que el aprendizaje escolar les resulte poco relevante y que el peso de la motivación para el estudio termine siendo ajeno al propio estudio: calificaciones, aprobación social, inserción profesional en el futuro lejano... Al final, en contra de una sabia reflexión de

Dewey[10], aprenden a dedicarse esforzadamente a cosas que no les resultan interesantes, difiriendo lo interesante para un futuro lejano que nunca acaba de llegar. Es decir, aprenden a aceptar resignadamente el espeso aburrimiento escolar. Los efectos negativos de la drástica escisión que acabo de mencionar se pueden hacer extensivos a los otros dos ámbitos, el de la producción y el del uso. En el primer caso lo más grave suele ser la tendencia de quienes producen conocimiento a creerse algo superiores al común de los mortales y la inclinación a prescindir de los fines que deben regir su actividad; los que producen conocimientos dejan de interesarse por fines de carácter general o beneficiosos para el conjunto de la humanidad y dedican sus esfuerzos a fines muy concretos y favorables para una minoría, a la que ellos mismos pertenecen, que quiere preservar la posición de privilegio que les confiere el hecho de controlar esa producción de conocimientos. En el segundo caso, lo más grave suele ser la aceptación de un papel pasivo en el que el uso de conocimientos muy sofisticados puede ir perfectamente acompañado de una dependencia completa y un cierto temor reverencial, casi mágico, ante actividades que nos desbordan. Prueba de ello es, posiblemente, el uso cotidiano de una tecnología altamente sofisticada en muchos hogares compatible con el interés creciente por los cultos esotéricos del más variado pelaje.

Puede ser también muy nocivo un diseño de las situaciones de aprendizaje en el que las relaciones son fundamentalmente en una sola dirección: hay alguien que acumula unos conocimientos superiores, el experto, y hay otros que son más ignorantes y que acuden a los lugares de aprendizaje a adquirir los conocimientos de los que carecen. Pasa aquí algo muy similar a lo anterior; una situación real -la diferencia de niveles en el dominio del tema entre los educadores y los educandos, sin la cual posiblemente no podríamos hablar de procesos de aprendizaje-, termina adquiriendo una relevancia que no debe tener y perjudicando el propio proceso de aprendizaje. En todo contexto educativo se establecen relaciones más complejas, y una de ellas es, desde luego, la que va del que sabe al que no sabe. Otra muy importante es la que se produce en dirección inversa, en el sentido de que son las preguntas del que no sabe las que permiten que se dé el proceso de apropiación del conocimiento y además desdibujan un poco las diferencias: el que sabe descubre sus propias lagunas y sus múltiples no saberes y el ignorante muestra que sabe bastante más de lo que en principio se presuponía. Sócrates y Platón vieron muy bien esto al convertir a la mayéutica en el eje del proceso educativo. Por otra parte, además, la persona que no sabe, suele saber bastante más que la persona que sabe acerca de los procesos y procedimientos que favorecen su acceso al saber. Dicho de forma algo más clara: cualquier estudiante sabe más de didáctica que sus profesores; mientras los primeros están familiarizados con modelos muy dife-

rentes y saben cuáles funcionan y cuáles no y es capaz de explicar por qué es así, los segundo suelen estar familiarizados únicamente con su propio modelo y nunca saben del todo si está funcionando adecuadamente.

En tercer lugar se da una relación de aprendizaje que podríamos denominar horizontal, en la que se cumple aquello que ya dijera Freire: nadie educa a nadie, los seres humanos se educan en comunidad. Eso es especialmente importante en el aula, lugar en el que se suele ignorar por completo la aportación que los mismos alumnos hacen al aprendizaje de sus propios compañeros, y no sólo en el ámbito del comportamiento. El asunto es más grave si recordamos lo que he dicho previamente acerca del papel desempeñado por el grupo en el proceso de crecimiento personal. En este ámbito quizá lleven ventaja las personas que están más centradas en la educación no formal y la educación difusa, en especial quienes actúan como educadores de calle o dinamizadores de movimientos sociales y vecinales. En estos contextos se comprueba con facilidad la escasa eficacia de las intervenciones educativas entendidas como irrupción de un experto en un medio para impartir saberes. Aunque todavía no parece suficiente, ya va habiendo, por fortuna, un cierto repertorio de teoría y práctica sobre el aprendizaje cooperativo[11].

Lo anterior va directamente relacionado con otras dos características básicas del proceso de aprendizaje en todo tipo de contextos. Es cierto, como ya he comentado, que para aprender alguien que no sabe se relaciona con alguien que sabe más. Ahora bien, está situación inicial de desigualdad en el saber (y por tanto en el poder) está dirigida desde un primer momento a desaparecer. Uno de los objetivos de todo proceso educativo, y de forma especial de aquellos que se dan en los primeros años de la vida de un ser humano, es el de conseguir que el educando termine alcanzando su plena autonomía; la educación debe ser, citando una vez más a Freire, una práctica de liberación, para lo que es imprescindible proporcionar a los implicados en el proceso los instrumentos que necesitan para tomar una conciencia crítica de todo aquello que aprenden e integrarlo en un proyecto personal de realización en el que no tendrá que aceptar imposiciones externas. Dicho al revés, como decían los anarquistas, la ignorancia es el alimento de la esclavitud, de donde se sigue que el conocimiento es condición necesaria de la libertad[12].

Vistas así las cosas, se entiende todavía mejor por qué tiene importancia insistir en el aprendizaje cooperativo; servirá para evitar un excesivo protagonismo de la relación maestro - discípulo, que siempre está amenazada por la interiorización de la dependencia. No basta de todas formas con eso, es necesario ir algo más allá e introducir en las aulas y en los centros educativos, sean del tipo que sean,

modos de organización en los que la democracia participativa, o la autogestión que viene a ser lo mismo, adquieran un protagonismo evidente. Se trata de que todos los implicados, independientemente del lugar que ocupen en la interacción educativa, sean sujetos activos en el proceso, intervengan de hecho y tomen parte en todas las decisiones[13]. Una vez más, la ignorancia o minoría de edad de algunos de los implicados no es razón para rechazar su participación, pues es precisamente participando como podrán superar las posibles carencias que tengan. Hay en todo ser humano una tendencia a tomar las riendas de su propia vida; podremos desarrollarla si proporcionamos el contexto en el que pueda crecer, del mismo modo en que podemos agostarla o conseguir que se desarrolle mucho menos de lo que sería posible. Y en todo esto es importante tener bien presente aquello de que el medio es el mensaje, que en la educación puede corresponder a lo que se suele llamar aprendizaje vicario; los seres humanos, en especial los niños, aprenden más de lo que ven hacer que de aquello que les dicen que tienen que hacer. Si les decimos que tienen que ser libres y responsables, pero constantemente les impedimos ejercer esa libertad, aprenderán que hay que obedecer y someterse, restringiendo el uso de la propia libertad a ámbitos bien reducidos de su vida cotidiana. Y eso debe hacerse extensivo a todo lo que sucede en un proceso de educación, si no queremos que al final terminen aprendiendo algo que no es lo que teóricamente es deseable aprender, o que el llamado curriculum oculto cuente mucho más que el curriculum explícito.

5. ¿PARA QUÉ EDUCAR?

En cierto sentido la respuesta a esta pregunta está ya presente en el primer apartado en el que se esbozan las características básicas de la educación: en resumidas cuentas, hay que educar para poder sobrevivir como seres humanos, la educación es algo imprescindible para ser una persona, y eso le confiere a todo el proceso una irreductible dimensión individual. Al mismo tiempo, la educación, como parte de un amplio proceso de socialización, es imprescindible para que la sociedad en su totalidad y la especie humana en general pueda sobrevivir e incluso avanzar en su adaptación al y del medio ambiente. No obstante hay un matiz que debemos tener en cuenta y que es también una característica que nos diferencia de los animales. En gran parte de lo que hacemos existe una intencionalidad que nos remite a un futuro que sólo en parte está dado de antemano. Nuestras características imponen ciertas condiciones a lo que es posible hacer, pero no cierran del todo el ámbito de posibilidades y son muchas las alternativas que podemos seleccionar. Resuelto el problema básico de la supervivencia, cómo sea la educación dependerá del tipo de persona y sociedad que queramos desarrollar, recordando además aquí aquello de que los medios que emple-

emos para llegar al fin previsto deben ser coherentes con ese fin. Es necesario, por tanto, optar por un modelo, lo que significa excluir otros; se educa para algo, pero también se educa en contra de algo.

Por otra parte, el modelo por el que se opta es el resultado de complejas relaciones sociales en las que inciden diferentes intereses y distintas concepciones de lo que debe ser un ser humano y la sociedad[14]. El hecho de que en cada momento haya uno dominante, o existan grupos sociales con una mayor capacidad para imponer su propio modelo, no cierra del todo el debate ni el conflicto, y de eso hay innumerables ejemplos en todas las sociedades y en todas las esferas de la misma. Cualquier educador sabe perfectamente que ni siquiera en un proyecto intencional y metódico de imponer a la siguiente generación, a los educandos, una manera de ser y estar está garantizado el éxito y posiblemente nadie como Unamuno desmontó la falacia de todo intento de pedagogía científica. Los niños ya desde muy pequeños desarrollan estrategias para dar salida a su propia manera de ver las cosas, aunque desgraciadamente puede producirse con frecuencia un conflicto de intereses, a veces contradictorios, que termina dejando marcas negativas en las partes implicadas, más negativas cuanto más débil es una de las dos partes. De ahí también que estemos siempre ante un cierto círculo vicioso sin principio ni fin. Para que los sujetos y los grupos puedan hacer oír su voz en su propia educación necesitan de algún modo poseer las destrezas personales y sociales que proporciona esa educación en la que quieren participar. Un ejemplo muy revelador y muy duro de esta situación lo tenemos en el caso de las mujeres en muchas partes del mundo; está claro que su acceso a la educación tiene consecuencias muy positivas para ellas mismas y para la sociedad en la que viven[15], pero no se les deja acceder a esa educación que necesitan y reclaman y, cuando logran hacerlo, es frecuente que en las escuelas se les imponga un modelo de mujer que perpetúa la situación de discriminación opresora en la que previamente se encontraban.

Un primer objetivo -sin que deba ser entendido como prioridad jerárquica- es conseguir incrementar las posibilidades de desarrollo tanto personales como sociales. En su momento tuvo mucha importancia la educación entendida como inversión económica, aunque reducida en exceso a incremento de la renta monetaria que podían alcanzar las personas y las sociedades. Por aquél entonces se establecía una ecuación sencilla: el nivel de ingresos de una persona dependía de los años de su vida que había invertido en educación. La educación se entendía, por tanto, como una inversión. Desde una perspectiva social también se subrayaba la correlación existente entre nivel de vida (una vez más medido en renta per capita) y el grado de educación. En

ambos casos no se cerraba la posibilidad de que existiera una cierta relación de circularidad causal que hacía difícil saber cuál era la causa y cuál el efecto. Superada la reducción economicista del desarrollo, sigue siendo válido lo que plantea este objetivo: cuanto más se invierta en educación, mejores serán los índices de calidad de vida y los indicadores de los que se dispone en la actualidad siguen mostrando una fuerte correlación entre ambas variables. Debido al cambio de los aires políticos en los noventa, vuelve a prevalecer un enfoque reduccionista; en estos momentos no se señalan las ventajas de desarrollo social y económico, sino la importancia de la educación para poder competir en un mundo globalizado de acuerdo con los patrones neoliberales. El informe de la Comisión Europea anteriormente citado es bastante claro.

Desde luego en una sociedad jerarquizada como es la capitalista, el lugar que se ocupa en la sociedad (ingresos económicos y participación en la toma de decisiones) está directamente relacionado con el nivel de estudios y, en sentido contrario, la ausencia de estudios correlaciona dramáticamente con el paro y la exclusión social. La universalización de la educación obligatoria ha tenido en ese sentido un cierto efecto perverso, pues ya no marca positivamente el tener esa graduación, sino que marca muy negativamente el no tenerla. Al mismo tiempo, en esta sociedad es frecuente la tendencia a ver en la educación, la formal y la no formal, el lugar de la creación de capital humano que luego será empleado en mantener los márgenes de beneficio de quienes controlan los medios de producción, motivo por el que el bloque dominante está interesado en incrementar la educación siempre que esta no contribuya a poner en cuestión la sociedad establecida[16]. Es más, se puede decir que la educación de la elite social se está incrementando de forma acelerada, mientras que no ocurre lo mismo con la educación que reciben los más desfavorecidos, con lo que la distancia entre ambos sectores puede incrementarse, como ya he señalado más arriba citando las tesis de Herrnstein o de Castells. Yendo más allá de este enfoque limitados y más bien cuestionables, recordemos, por ejemplo, la importancia que puede tener la educación de la mujer para conseguir su desarrollo personal, rompiendo con la secular dependencia a la que se ve sometida; o pensemos también en la relación que se puede establecer también entre el esfuerzo que una sociedad dedica a la investigación y la educación y el nivel de desarrollo. La evolución actual de la sociedad parece indicar que la relación entre educación (conocimientos) y desarrollo va a reforzarse, con consecuencias muy negativas para quienes no logren un adecuado grado de educación. En un plano tanto personal como social, y tomando el concepto de desarrollo humano que está intentando elaborar el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en sus informes

anuales, no sólo el nivel de educación es uno de los índices que mide ese desarrollo, sino que también va unido como condición necesaria a varios de sus indicadores.

Esto nos lleva a un segundo objetivo: la aportación de la educación a la transformación social. Desde el comienzo de la extensión de la educación y la escolarización, ha habido dos objetivos que han mantenido relaciones conflictivas. Por una parte, están quienes pretenden que la educación se limite a proporcionar a las personas las destrezas básicas que son necesarias para poder rendir en una sociedad compleja como la nuestra, pero insistiendo sobre todo en lo que puede haber de adaptación y aceptación de los valores dominantes. Por otra lado, quienes más han bregado para conseguir la difusión de la educación han visto en ésta un instrumento imprescindible para conseguir sociedades más democráticas, es decir, sociedades en la que todo el mundo disponga de la formación necesaria para participar activamente en su sociedad sin ser manipulado por los poderosos. Al mismo tiempo veían en la educación el mecanismo fundamental para garantizar la movilidad social y para conseguir que el lugar ocupado en la sociedad dependiera del propio esfuerzo, sin la incidencia de factores tan aleatorios como el estamento en el que se nace o la clase social a la que se pertenece. Es decir, la educación era el espacio en el que se podía generar la igualdad de oportunidades o, con más radicalidad todavía, la oportunidad de ser iguales, libres y fraternos. Los educadores ilustrados lo tuvieron bien claro y emplearon directamente la educación como un arma contra la nobleza; unos 2000 años antes, habían propuesto lo mismo los filósofos sofistas, difundiendo la educación de la juventud para consolidar la democracia ateniense y dejar atrás una sociedad de nobles y guerreros. Diversos datos tienden a confirmar el efecto beneficioso de la educación en la movilidad social.

La tensión no ha desaparecido ni desaparecerá, entre otras cosas porque un proyecto educativo refleja siempre la sociedad a la que pertenece y nuestra sociedad está marcada por ese conflicto en todos los niveles y en todos los ámbitos, conflicto que, además, refleja intereses contradictorios, es decir, que no se pueden satisfacer al mismo tiempo. En este planteamiento que puede entenderse como bipolar, conviene, no obstante, evitar interpretaciones excesivamente maniqueas. La complejidad de los procesos educativos hace que no siempre estén claras las opciones que se deben tomar ni los intereses reales que esas opciones pueden favorecer. La distinción, al estilo de Freire, entre una educación bancaria y otra liberadora es clara y muy útil como instrumento para analizar, y deconstruir, las prácticas educativas, siempre que no se olvide que las fronteras nunca están del todo claras. Una valoración de la reciente reforma educativa en España mostraría con

cierta claridad este carácter complejo de las propuestas educativas. En todo caso, uno debe tomar partido por uno de los dos polos y, tal y como entiendo las cosas, sólo cabe educar como parte de un amplio proceso de liberación personal y social. Puestas así las cosas, si queremos que la educación contribuya a transformar la sociedad en sentido liberador, hay que proponérselo de forma explícita, sin olvidar que en el mejor de los casos la educación es condición necesaria de una transformación social, pero no condición suficiente. No conviene generar expectativas desmesuradas sobre el posible impacto del incremento de la educación en el cambio social. Ese objetivo liberador, en la mejor tradición de la humanidad, nos servirá siempre como piedra de toque para someter a investigación crítica lo que de hecho estamos haciendo.

Afortunadamente hoy goza de una casi total aceptación el modelo que propone como objetivo el desarrollo personal y social de las posibilidades de llevar una vida con sentido, libre de carencias e imposiciones. Pocos negarán que la educación debe plantearse como prioridad absoluta el conseguir que las personas lleguen a ser críticas, creativas y solidarias, del mismo modo que todos estarán de acuerdo en que la educación contribuye de forma decisiva a la formación de sociedades democráticas. Digamos que se trata de un lenguaje políticamente correcto que se repite hasta la saciedad en todas las reuniones nacionales e internacionales y en todos los programas educativos, salvo excepciones extremas. No obstante, la tensión antes mencionada me lleva a dudar de que realmente todos los implicados estén buscando el cumplimiento de esos objetivos; del mismo modo, el análisis de lo que de hecho ocurre en las escuelas parece indicar que se está haciendo más bien lo contrario, es decir, reforzando jerarquías, discriminaciones y exclusión[17].

Incluso aceptando que en este acuerdo hay algo más que pura retórica políticamente correcta, sigue habiendo otras tensiones difíciles de resolver. Por definición, ni el modelo de persona educada en el sentido antes expuesto (crítica, creativa y solidaria) ni el modelo de sociedad democrática están del todo claros. Qué debemos entender por persona y de qué hablamos más exactamente cuando hablamos de sociedades democráticas no son cuestiones resueltas de antemano, que podamos incorporar como elementos constitutivos y configuradores de un proyecto educativo, sea el que se elabora en un centro educativo concreto o en todo un estado. Sentados con claridad algunos principios mínimos no negociables, parece más prudente reconocer que estos objetivos de la educación deben formar parte del contenido de la propia educación como cuestiones que están abiertas al debate. En el debate deben participar no sólo los adultos que rigen la sociedad en estos momentos, aunque a ellos les corresponde un papel impor-

tante, sino también los propios afectados directamente por la educación, en especial los niños. Ellos deben ejercer desde el primer momento un protagonismo, exigido además porque del tipo de educación que reciban dependerá en parte la sociedad en la que ellos vayan a vivir y ejercer los puestos de responsabilidad.

A pesar de estas limitaciones puede resultar provechoso el planteamiento global de las exigencia que la educación debe atender en estos momentos elaborado por un equipo coordinado por Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*[18]. Puede parecer demasiado generales o vagos, pero considero que son lo suficientemente específicos y exigentes como para poder ser utilizados de principios orientadores de lo que es necesario hacer en educación. Según las personas que realizaron el informe cuatro son los pilares básicos en los que se basa lo que ya debe ser llamado educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Aprender a conocer implica alcanzar una cultura general suficiente con unos conocimientos algo más profundos en ámbitos específicos y sobre todo implica aprender a aprender para poder hacer frente a las exigencias provocadas por los sucesivos cambios en todos los campos. Aprender a hacer lleva consigo una adquisición de las competencias necesarias para poder actuar en situaciones diferentes y además trabajar en equipo para resolver las tareas profesionales o no profesionales. Aprender a vivir juntos guarda una estrecha relación con ese cruce de culturas y opciones de vida diferentes que se dan en sociedades abiertas, sujetas a procesos constantes de movimientos demográficos y al impacto de formas culturales alternativas. Por último, aprender a ser recoge una exigencia muy antigua de la humanidad: alcanzar las destrezas cognitivas y afectivas que las personas necesitan para llegar a ser ellas mismas, llegar a ser lo que son, desarrollando al máximo sus propias, únicas, irrepetibles e intransferibles posibilidades. Si bien es cierto que puede admitirse en la educación formal infantil y primaria una cierta insistencia en la adquisición de conocimientos, en ningún caso deben estos constituir el núcleo del aprendizaje en esas etapas.

Dentro de esa selección de objetivos fundamentales y prioritarios, algo que puede plantear dificultades notables es precisamente el desarrollo de las capacidades que permitan a las personas alcanzar un adecuado equilibrio entre el arraigo que deben tener en su propia cultura más próxima y la capacidad de pertenecer a una cultura más amplia, es decir, el equilibrio para poder sentirse al mismo tiempo ciudadano del mundo y ciudadano de una comunidad o grupo más cercano. El resurgir de los nacionalismos, que tiene especial incidencia en nuestro país, es tanto un intento de dar respuesta a este problema como una manifestación del mismo. Se trata de

no perder la propia identidad, que viene dada por la pertenencia a un nosotros definido por una lengua, una cultura y otro conjunto complejo de conocimientos y actitudes, pero sin dejar de estar abierto a la presencia de otras personas vinculadas a culturas muy distintas. Un mecanismo básico de la socialización humana es el que permite distinguir netamente entre dos grupos, el nosotros frente al ellos, mecanismo que funciona en diversos ámbitos de nuestra experiencia: niños frente a adultos, niños frente a niñas, nacionales frente a extranjeros... Las destrezas cognitivas y afectivas necesarias para sentirnos vinculados al grupo primario del "nosotros", no son excesivamente complejas ni demandan un esfuerzo elevado de comprensión. No sucede lo mismo cuando se trata de establecer vínculos con grupos que son percibidos inicialmente como el "ellos", ante los que podemos sentir inseguridad y a los que en momentos de dificultad consideramos como causantes de nuestros problemas, por lo que en lugar de ser grupos frente a los que nos definimos pasan a ser grupo en contra de los cuales alcanzamos nuestra propia identidad.

En momentos de las incertidumbres provocadas por esos cambios que exigen de nosotros una constante readaptación incluso en pautas básicas de comportamiento, no es de extrañar que surjan conflictos constantes y que a las personas les resulte básicamente difícil alcanzar niveles adecuados de convivencia. El riesgo de exclusión social que otea en nuestro horizonte más inmediato, nos hace ver a quienes representan lo "otro" como amenazas reales ante las que reaccionamos con violencia, tanto para defender la propia situación como para simplemente exteriorizar de forma primaria nuestra propia identidad[19]. Diversos fenómenos dan fe de esta situación: la persistente violencia contra las mujeres y el resurgimiento de comportamientos claramente machistas; los brotes reiterados de xenofobia y racismo, dirigidos contra los inmigrantes que realizan los trabajos que los indígenas no aceptan; la violencia asociada al deporte, en especial fútbol; los levantamientos populares en barrios, sobre todo marginales; o la persistencia de nacionalismos excluyentes y sumamente violentos, sean estos los talibanes, las milicias de Arizona o la ETA. No pretendo decir que vayan a resolverse con educación, pero desde luego la educación debe plantearse como un reto urgente ya en la etapa de escolarización formal dotar al alumnado de las capacidades cognitivas y afectivas sin las que resulta absolutamente imposible ver en el otro a un igual en derechos y deberes.

Eso pone en el candelero el papel central que debe jugar en la educación la tolerancia, un concepto bastante gastado ya, pero por el momento insustituible. No se trata tan sólo de soportar todo lo que nos resulta ajeno o extraño, sino muy al contrario la tolerancia implica al menos tres dimensiones que deben ocupar un lugar

preferente en la educación[20]. La primera es la necesaria empatía, es decir, la capacidad de ver las cosas desde el punto de vista del otro; esto es, el poder ponerse en sus zapatos, dándose cuenta de este modo de que mi propia perspectiva sobre el mundo no es ni la única ni la mejor. La segunda es la apertura mental, entendida como la capacidad de estar abierto a la novedad, de aceptar los cambios no como amenazas sino como posibilidades reales de crecimiento personal y de ampliación de nuestra propia experiencia vital. Por último, la tolerancia lleva consigo ver en la diversidad una posibilidad de enriquecimiento personal y social; sin duda la presencia de otras personas u otros grupos exige de cada uno un esfuerzo mucho mayor para el que hay que prepararse desde edades muy tempranas, pero también conlleva una ampliación y enriquecimiento notables de la vida propia y la de la comunidad a la que pertenecemos. Los seres humanos parece que estamos predispuestos a mantener una apertura mental o curiosidad a lo largo de la vida y da más bien la impresión de que la clausura de nuestro horizonte significativo, la exclusión de alternativas, es una actitud adquirida en el proceso de socialización. Por eso, en cierto sentido, a veces nuestro objetivo no es tanto generar actitudes específicas, cuanto conseguir que florezcan y se desarrollen aquellas con las que ya cuenta una persona al nacer y que sólo se acrecentarán si disponen del medio ambiente adecuado.

Un enfoque ampliado de este objetivo prioritario en la educación es el que plantea la exigencia de no dar lugar a relaciones de dominación o de instrumentalización de lo que nos rodean. El propio desarrollo de la persona o del grupo no se alcanza mediante una competencia que desemboca en situaciones de dominación. Las personas o grupos no pueden ser en ningún caso instrumentos que pueden ser utilizados para lograr un beneficio personal que, cuando lo planteamos como vinculado a ese dominio, suele ser un beneficio entendido de manera bastante empobrecedora. Las relaciones sociales no pueden diseñarse partiendo del supuesto de que lo prioritario es competir para alcanzar una posición privilegiada, viendo en los otros competidores agresivos que es necesario mantener a raya y utilizar para alcanzar nuestros objetivos. Las otras personas deben ser vistas más bien como colaboradoras potenciales que maximizarán mis posibilidades de hacer frente a las exigencias derivadas del mundo en que vivimos. Es por eso por lo que resulta imprescindible prestar mucha atención al desarrollo de la capacidad de participar activamente en la configuración de nuestra propia vida, pero hacerlo en el marco de estructuras de cooperación y colaboración. Retomando algo que ya he dicho antes, no sólo se trata de dar oportunidad a los niños desde edades muy tempranas de ser sujetos activos de sus propias vidas, invitándoles a tomar decisiones y dotándoles de las capacidades que hacen posible esa

toma de decisiones; se trata también de provocar situaciones en las que descubran las ventajas de la cooperación y se familiaricen con los requisitos que impone el trabajo en grupo. Renunciar a esa dimensión solidaria y colaborativa puede favorecer el que los cambios tecnológicos y sociales incrementen la distancia entre los que son capaces de situarse en la "cresta de la ola" y quienes quedan relegados a posiciones totalmente marginales de subordinación.

Del mismo modo, y terminando ya este recorrido por los objetivos que deben ser preponderantes en la educación, una comprensión amplia y enriquecedora de la tolerancia nos debe llevar a fomentar un actitud de respeto, colaboración y solidaridad con toda la naturaleza. Una excesiva instrumentalización de las riquezas naturales y una concepción de la naturaleza como repertorio inagotable de recursos para la satisfacción de cualquier necesidad humana, puede llevarnos a situaciones de completa extinción de la propia especie (como se produciría en el caso de ampliarse la destrucción de la capa de ozono) o, en casos menos desfavorables, a la degradación sensible de las condiciones de existencia, como las que se derivan del calentamiento, las lluvias ácidas o las aglomeraciones urbanas descontroladas. Se trata de aprender a vivir con la naturaleza, no a costa de la naturaleza; de hacerse cargo y encargarse del medio ambiente que nos rodea, no de cargárselo. Para eso es imprescindible una modificación radical de nuestras actitudes más profundas ante todos los seres vivos y ante la naturaleza en general. Como en las observaciones que preceden a esta, llega el momento de descubrir que no estamos ante intereses contrapuestos, sino que en el reconocimiento del valor propio del medio ambiente se encuentra la posibilidad de enriquecer y ampliar nuestro propio valor. Yo sólo crezco cuando lo que me rodea crece conmigo; y me extingo cuando lo que me rodea se agosta o se agota, más todavía si mezquinamente he contribuido activamente a esa agotamiento.

Quiero hacer una última reflexión antes de cerrar este trabajo. Las teorías pedagógicas -entra las que puede ocupar un modesto lugar lo que he expuesto en estas líneas- debe ser llevadas a la práctica y eso nos lleva a una permanente discusión sobre las políticas concretas que intentan hacer realidad esos objetivos ideales. A lo largo de todo lo que he venido diciendo ya se puede observar que acuerdos generales sobre los objetivos educativos son compatibles con versiones diferentes de los mismos, según se ponga el énfasis en un aspecto o en otro. Pensemos, por ejemplo, en decisiones tan concretas como la de dónde y cuántos recursos se invierten: ¿se incrementa la inversión en las zonas socialmente deprimidas, o se procura una inversión por igual en todas partes; ¿dedicamos nuestros esfuerzos en el aula a conseguir elevar la media del alumnado, sin preocuparnos demasia-

do de lo que ocurra con la varianza, o buscamos más bien centrarnos en alumnos desfavorecidos para que así disminuyan las diferencias? Pensemos también en el modelo de educación obligatoria: ¿es la enseñanza comprensiva la que mejora garantiza caminar hacia sociedades plenamente democráticas o provoca, por el contrario, un incremento de las desigualdades no deseado inicialmente? Podemos centrarnos también en el modelo de sistema educativo: ¿es mejor tener una red de centros públicos y privados subvencionados, o el objetivo debe ser volcarse en garantizar una potente red pública, sin cerrar las puertas a la iniciativa privada?; ¿deben encargarse de la formación ocupacional y profesional los empresarios y los sindicatos, o es una tarea que debe ser asumida por las instituciones públicas? Por plantear una última cuestión que de ningún modo cierra todo el campo de alternativas posibles ante las que hay que ir tomando opciones: ¿conviene dejar todo el amplio mundo de la educación no formal e informal a la libre iniciativa social (lo que significa en estos momentos que se deja en gran parte al libre mercado), o hace falta aplicar políticas específicas de intervención cultural encaminadas, claro está, a incrementar el papel que este tipo de educación desempeña en la formación de personas desarrolladas en el seno de sociedades democráticas?

Todas estas preguntas y muchas más deben recordarnos que la educación es, entre otras cosas, una actividad política, es decir, algo que afecta no sólo a cada persona en particular sino a la sociedad en su conjunto. Es por tanto un ámbito abierto a la discusión libre de los implicados, que exponen sus puntos de vista alternativos sobre el tema; es también un campo que exige la acción social, es decir, la intervención activa y consciente de todas las personas, pues sólo con esa intervención podremos protagonizar el tipo de educación que deseamos y la sociedad que con ella estamos contribuyendo a formar. Delegar las decisiones en este campo es tan peligroso como en cualquier otro, incluso algo más peligroso. Es por último un ámbito en el que, sin negar el peso decisivo que tienen las cuestiones ideológicas, hace falta una gran dosis de reflexión consciente sobre la propia práctica para poder ir desvelando qué medidas se toman y cuáles son las consecuencias de dichas medidas. Por desgracia no es demasiado lo que se hace en este sentido pues, ignorando de hecho la importancia que la educación tiene para una sociedad, es poco el esfuerzo dedicado a investigar con serenidad lo que en ella pasa, por lo que numerosas discusiones se producen con mucha ira y poco estudio, lo cual, por cierto, es muy poco educativo.

NOTAS

1. Es una idea que deja bien clara COLOM, ROBERTO: *Orígenes de la diversidad humana*. Madrid: Pirámide, 1997. Págs. 274-276

2. Es una de las tesis centrales de su obra básica, *Democracy and Education* NewYork: Free Press, 1966, en su capítulo 7. La primera edición es de 1916 y existe traducción al español en Morata.

3. Esa es una de las tesis de un libro injustamente acusado de racismo, HERRNSTEIN, R.J. & MURRAY, C.: *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press, 1996, en el que hablan de la aparición de una élite cognitiva. También CASTELLS, MANUEL: *La era de la información: economía sociedad y cultura*. Vol. 3: Fin de Milenio. Madrid: Alianza, 1999. Pág. 393 distingue claramente entre trabajadores "autoprogramables" y "genéricos"; sólo los primeros (una minoría) necesitan una elevada educación.

4. Comisión Europea: *White Paper on Education and Training , teaching and learning*. Towards the Learning society. Bruxelas, 1996

5. DELORS, JACQUES: *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, 1998.

6. Esa es la tesis principal de una obra muy sugerente de HARRIS, JUDITH R.: *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo, 1999. En educación no se saca el partido debido a la importante labor que pueden desarrollar los iguales, los compañeros en el aula y fuera del aula. Las experiencias de tutoría entre iguales son escasas, aunque sean interesantes.

7. Esa es la tesis central del libro mencionado en la cita anterior, quien aporta muchos y muy sugerentes datos; Judith Harris se centra sobre todo en rasgos de personalidad. Roberto Colom, en un libro (*En los límites de la inteligencia*) todavía en elaboración al que he tenido acceso, analiza la inteligencia (siendo el CI el predictor de rendimiento académico más importante que poseemos) y llega a la misma conclusión apoyada en numerosos estudios: el ambiente familiar no parece tener un gran impacto en la vida académica de los niños.

8. Es un autor ya clásico en la tradición pedagógica libertaria. Expone estas ides en GOODMAN, PAUL: *La nueva reforma*. Barcelona: Kairos, 1976. En España es referencia obligada en este terreno Ramón Flecha García; de sus numerosas publicaciones puede servirnos en este momento *Educación para las personas adultas. Propuestas para los años 90*. Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial, 1990

9. BERNSTEIN, BASIL: *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1997.

10. DEWEY, J.: "La autorrealización como ideal moral". *Diálogo Filosófico*, nº 27. (Madrid, 1993) págs. 316-325

11. Un libro básico es OVEJERO BERNAL, ANASTASIO: *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: PPU, 1990. Completa el tema, analizándolo desde la perspectiva del programa Filosofía para Niños, que constituye una sólida propuesta de aprendizaje cooperati-

vo, DANIEL, MARIE FRANCE y SCHLEIFER, MICHAEL: *La coopération dans la classe*. Montréal: Les editions Logiques, 1996.

12. La bibliografía sobre pedagogía anarquista, la que más ha subrayado esa orientación política y personalmente liberadora de la educación, es amplia. Un buen panorama se puede encontrar en mi antología GARCÍA MORIYÓN, FÉLIX (Ed.): *Escritos anarquistas sobre educación*. Zero. Madrid, 1986. 203 págs

13. Esa organización democrática es una de las claves de la propuesta de Kohlberg a la que no se suele prestar la debida atención. KOHLBERG, L., POWER, F.C. y HIGGINS, A.: *La educación moral según Lawrrence Kohlberg*. Barcelona: Gedias, 1997. También es central en las llamadas escuelas democráticas, APPEL, M.W. y BEANE, J.A.: *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, 1997. Y también, aunque más centrada en cuestiones pedagógicas, en las escuelas aceleradas; se puede obtener mucha información sobre las misma en http://www.stanford.edu/group/ASP/

14. Una importante reflexión con una punto de vista muy globalizador es la que ofrece HONNETH, AXEL: *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, Crítica, 1997. Más centrado en la educación y recogiendo puntos de vista desde la deconstrucción, esta la obra colectiva VARELA, JULIA y OTROS: *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995

15. Muy claro lo deja en un breve pero revelador artículo SEN, AMARTYA: "La liberté des femmes, atout du développement" en *Le Monde Diplomatique*, septembre, 2000, pág. 22

16. La tensión, casi irreconciliable, entre estas pretensiones del bloque dominante y las aspiraciones de las clases bajas y trabajadoras, es puesta de manifiesto por BROSSIO, R.: *A Radical Democratic Critic of Capitalist Education*. New York: Peter Lang, 1994. Una versión abreviada de sus tesis se puede encontrar en BROSIO, R.A.: "La persistente incompatibilidad entre el capitalismo y la democracia: consecuencias para la educación" en Paideia, n.9-10 (Madrid, octubre-diciembre 1990) págs. 6-16

17. Es un tema que he trabajado prestando atención a los Derechos Humanos. Todas las escuelas están a favor, pero es muy posible que todas los conculquen de forma sistemática. Cf. GARCÍA MORIYÓN, F.: Educación y Derechos Humanos. Madrid: de la Torre, 1998. Me centro más todavía en ese punto en un artículo que aparecerá en breve en *The Encyclpaedia of Philosophy of Education*, http://www.educacao.pro.br/, con el título: "Education and Human Rights"

18. Es un libro publicado en Madrid por Santillana. Es un informe elaborado para la UNESCO.

19. Una buena exposición de este problema y del necesario esfuerzo cognitivo y afectivo para hacerle frente lo tenemos en OFFE, CLAUS: "Modern 'barbarity': a microstate of nature" en *Constellations* Vol. 2, 3, 1996; págs. 354-377

20. GARCÍA MORIYÓN, F.: "Inteligencia emocional y educación moral" en *Aprender a Pensar*, nº 19-20. Madrid, 1999

PODER Y AUTORIDAD DEL PROFESORADO

Juan Carlos Lago Bornstein
Universidad de Alcalá

"Una sociedad sin relaciones de poder sólo puede ser una abstracción. Por lo cual cada vez es más políticamente necesario el análisis de las relaciones de poder en una sociedad dada, sus formaciones históricas, sus fuentes de fortaleza o fragilidad, las condiciones necesarias para transformar algunas o abolir otras. Decir que no puede existir una sociedad sin relaciones de poder, no es decir que aquellas que están establecidas son necesarias o en todo caso, que el poder constituye una fatalidad en el corazón de las sociedades, tal que este no pueda ser minado. En cambio, yo diría que el análisis, elaboración y puesta en cuestión de las relaciones de poder y el agonismo entre las relaciones de poder y la intransitividad de la libertad es un tarea política permanente inherente a toda existencia social.[1]"

"El amor al poder, en un sentido más amplio, es el deseo de ser capaz de producir los efectos deseados sobre el mundo exterior, sea humano o no humano. Este deseo es un parte esencial de la naturaleza humana.[2]"

El profesor o la profesora[3], como un miembro más de eso que venimos llamando el género humano, siente también esos deseos de poder de los que nos habla Russell. Poder que, como también nos dice Foucault, está presente en todos los ámbitos sociales y se da desde el momento en que existe una relación social, es un hecho inherente a la relación humana y, por lo mismo, ineludible. No se puede ni se debe, por tanto, negar la existencia de esa relación de poder en el ámbito educativo y, concretamente, en el ejercicio de la docencia, en el desempeño del rol de profesor o profesora.

Partiendo de estas premisas iniciales nos interesa reflexionar sobre el deseo y sobre el ejercicio mismo del poder que detenta un maestro o una profesora en clase y, por qué no, las limitaciones al mismo, las impotencias que vive o padece. También nos interesa distinguir si se trata de uso del poder o abuso del mismo.

Para ello, deberemos, previamente, establecer, ya sea de manera introductoria y provisional, que entendemos por poder, los ámbitos de aplicación y las características definitorias. En este sentido y a partir de los planteamientos de Foucault esbozaremos un concepto de poder dinámico y relacional, no como posesión sino como uso y ejercicio, lo cual implica una doble consideración o definición

del poder como poder positivo o productivo y como poder negativo o represivo. Esta doble concepción nos permitirá analizar la actividad del profesorado y su supuesta conceptualización como agente potenciador del ser humano, y así veremos si se trata de un elemento potenciador del desarrollo personal o represor del mismo. Es decir el ejercicio de poder como poder positivo, constructivo o productivo, que ayuda al alumno a desenvolverse, a crecer y llegar a ser autónomo o como poder represivo, como poder autoritario que anula o limita el ser de cada uno y la capacidad de desarrollarse y de descubrirse. En este sentido, creemos que se puede entender el ejercicio de poder como encuentro y relación creadora, como poder legitimo y auténtico, o, en sentido opuesto, como imposición, control y coacción, como represión de voluntades y dominación de conductas y personalidades, es decir, poder autoritario y normativo, modelado por las instacias institucionales y por la política ministerial u oficial y que busca la dominación y sometimiento de todos y todas a sus ordenes y directrices.

A partir de estas reflexiones podremos, finalmente, preguntarnos por la situación actual del profesorado y por la política oficial con respecto al tema de la autoridad y el poder que se le reconoce y atribuye al profesor o profesora.

Al hablar del poder en la escuela y del poder del profesor/a y del maestro/a una cuestión ya clásica y ampliamente tratada es la de la "reproducción" de las desigualdades y el mantenimiento de los estatus sociales y clases por medio de la educación. Proceso en el que el profesorado juega, indudablemente un papel relevante, tanto como elemento reproductor e instrumento al servicio de un modelo social ya existente como posible motor de cambio o renovación.

Los grupos hegemónicos o las clases dominantes, tanto económica como políticamente, mantienen el control de los medios de producción y del poder sobre las demás clases o grupos. En esta dinámica se limita la participación de ciertos sectores en los procesos económicos de producción y consumo lo que se articula con una condición de desigualdad cultural y educativo[4] . La escuela desempeña un papel relevante en esta articulación de la desigualdad y la dominación. En ella no sólo se aprende escritura, lectura, cálculo, algunas técnicas y otros elementos necesarios para la ocupación laboral, sino que "además y paralelamente, al mismo tiempo que estas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las "reglas", los usos habituales y correctos, es decir, los convenientes, los que se deben observar según el cargo que está "destinado" a ocupar todo agente de la división del trabajo: normas morales, normas de conciencia cívica y profesional, todo lo cual quiere decir, en una palabra, reglas del respeto a la división técnico-social del trabajo; reglas, en definitiva, del orden establecido

por medio de la dominación de clase.[5]" En la misma línea APPLE[6] mantiene que las diferencias de poder se introducen en el mismo núcleo central del curriculum, la enseñanza y la evaluación. De tal forma la escolaridad dirigida a las clases populares es de menor calidad y subvalora la producción cultural de dichas clases. Lo que incide en la segmentación y clasificación de las y los sujetos de una sociedad. Este hecho produce la deserción y el rechazo de todo lo educativo por no ser útil y estar alejado de sus intereses lo cual conduce al llamado fracaso escolar[7], fenómeno que en nuestra sociedad se percibe como un como un problema individual y no social.

El profesor tiene que ser consciente de su parte de responsabilidad en el fenómeno reproductor y de ser parte de dicha contradicción. "Si entendemos la escuela como la responsable de la transmisión de los elementos de la cultura a las nuevas generaciones, encontramos que allí necesariamente se da una reproducción en menor escala de las situaciones sociales. La práctica pedagógica es también una expresión de los criterios sociales que mantienen las formas de poder y autoridad, el cambio en las relaciones sociales de poder, la tendencia a la democratización, el incremento en la participación ciudadana deberá reflejarse en las diferentes facetas de la vida escolar. Se evidencia entonces una diferencia entre las relaciones pedagógicas verticales y autoritarias, mediadas por un poder diferente al que el saber legítimante da, y las relaciones educativas democráticas, mediadas por el objetivo mutuo entre educador y educando, no ya de reproducir los esquemas sociales, sino de construir saber y labrar las posibilidades para la construcción de un futuro mejor"[8].

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PODER

Pretender definir un concepto tan amplio y confuso como el del Poder está, obviamente, más allá de las posibilidades de este trabajo, sin embargo si que queremos establecer los parametros en que nos movemos. Hay dos fuentes claras que definen el conceptoque manejamos: Weber y Foucault.

Partiendo de la clásica concepción de WEBER podemos entender el poder como una relación que se da entre dos téminos (sean personas o clases) A y B, de manera que A ejerce un poder sobre B desde el momento en que A logra que B haga algo que no quería o no tenía la intención de hacer. Hay algo bien "explícito en la definición de Weber. De entrada, la conducta de B depende de la de A. B responde a las iniciativas, a los deseos o incluso más en general, a la manera de ser de A"[9], lo cual supone que el ejercicio de poder no se limita a la orden, la petición, la amenaza o la indicación, sino que incluye, en un sentido amplio del concepto de poder, a la influencia, la ascendencia, el prestigio, el modelaje, etc. Por otro lado es

importante entender, como señala FOUCAULT, "el ejercicio del poder como el modo en que ciertas acciones pueden estructurar el campo de otras acciones posibles. Lo que sería propio de una relación de poder es que esta es ser un modo de acción sobre otras acciones. Esto es decir, que las relaciones de poder están profundamente enraizadas en el nexo social, no reconstituido "sobre" la sociedad como una estructura suplementaria de la que podamos imaginar su desaparición radical. En todo caso, vivir en sociedad es vivir de tal modo que la acción sobre las acciones de los otros sea posible -y de hecho así sucede. Una sociedad sin relaciones de poder sólo puede ser una abstracción.[10]"El ejercicio del poder, por tanto, no es simplemente la interacción entre "jugadores" individuales o colectivos, sino el modo en que ciertas acciones modifican otras. "Lo que por supuesto significa, que algo llamado Poder, con o sin mayúsculas, considerado que existe universalmente de forma concentrada o difusa, no existe[11]". No sólo podemos afirmar, con FOUCAULT, que el poder entendido como un objeto, como algo que se posee o se alcanza y se conquista, no existe o no se da, sino que, asimismo, creemos que entender el poder como algo estático es no captar su naturaleza íntima y perder su peculiar caracter dinámico. "El poder no es algo que se adquiera, arranque o comparta, algo que se conserve o se deje escapar; el poder se ejerce a partir de innumerables puntos, y en el juego de relaciones moviles y no igualitarias[12]" Por ello, insiste en otro lugar que "no podemos hablar de un poder sin describir las relaciones de poder, tarea larga y difícil que acarrearía un largo proceso[13]" .

En este sentido, la tarea que aquí pretendemos esbozar es una descripción del poder del profesor, entendiendo por tal la relación que establece en el ámbito educativo[14].

Hay que entender que al estudiar las relaciones de poder éstas pueden ser planteadas como unas relaciones abusivas o, al contrario, productivas. Es decir, un poder entendido como positivo y otro como negativo. Ahora bien, cuando se platea dos tipos de poder, uno positivo y uno negativo, no estamos hablando de dos clases "distintas" de poder, como dos especies o categorías, sino que se trata de dos polos o extremos de un mismo fenómeno: el poder. El poder, como ya hemos dicho, no es un objeto que se posea o se detente, sino que se trata de una acción o uso, se trata de la relación que se establece entre una persona (A) que da ordenes o instrucciones o sugerencias y otra persona (B) que acepta, acata o admite éstas y, por lo tanto, modifica su conducta a tenor de las mismas. Dependiendo, por tanto, de una serie de factores, que posteriormente veremos, nos encontraremos en un ejercicio de poder positivo, en un polo de la relación, o en un ejercicio de poder negativo, el otro polo de la relación. De ahí que queramos

resaltar que, no siempre el uso del poder se convierte en algo negativo, no siempre el ejercicio de poder deviene o se transforma en abuso de poder. En este sentido insiste FOUCAULT en que "el poder no oprime por dos razones: en primer lugar porque da placer, al menos a algunas personas. (...). En segundo lugar, el poder puede crear.[15]" Es más, en ciertos casos uno confia en aquellos que ejercen un poder más fuerte y más potente. Pongamos por caso un médico, ¿no elegiremos antes a un médico que muestre un gran poder de curación más que a uno que sea impotente para encontrar un tratamiento para nuestro mal? ¿No preferiremos ser atendidos o tratados por una verdadera autoridad médica? Evidentemente se nos dira que tomamos el termino poder en un sentido específico, en su sentido de capacidad o potencia. Pero en el fondo, entender el poder como relación nos conduce a entenderlo como capacidad o potencia. Pues en el ejercicio de poder se trata de una relación en que el sujeto A tiene la capacidad o la potencia (sea ésta la que sea, fuerza,violencia, razón o persuasión) de lograr de B una cierta respuesta o conducta. De la misma manera, un médico poderoso es aquel que tiene gran capacidad o poder de lograr que un cuerpo o una enfermedad responda ante un tratamiento. Y gran parte de su poder o autoridad le viene dada del dominio sobre el contenido y la información médica, le viene de su preparación y capacitación. Y este dominio y capacitación le da poder y capacidad para actuar y controlar el mal, para curar y hacer el bien[16]. Posteriormente veremos como, el profesor, al igual que el médico, puede tener ese poder positivo, esa capacidad creadora que beneficie y contribuya al desarrolla de sus alumnos y alumnas.

Por otro lado, el poder, además de ser considerado desde su aspecto positivo o negativo, puede ser entendido desde un punto de vista legal o formal. No vamos a entrar a fondo sobre la cuestión del origen del poder y su justificación, aunque si vamos a señalar la diferencia existente entre legitimidad y legalidad. En este sentido ESCOBAR establece que "la legitimidad es, obviamente, un concepto muy distinto al de legalidad; porque mientras el primero se refiere a un juicio situacional en que se involucra valores cuyo respeto es estimado un debe moral, en la legalidad, aunque se estime fundada en valores, el problema se remite a una norma que aparece respaldada por el carácter coactivo que asume la capacidad de violencia que a título legítimo puede ejercer el Estado[12]" . Esta distinción es primordial pues supone fundamentar la aceptación del ejercicio de poder en el consentimiento por convencimiento o por respeto y confianza y no por sometimiento a la norma o a la fuerza. La diferencia esta en que mientras que el poder legal recibe de la ley su fuente de aceptación, a veces sostenida por la fuerza o la represión, el poder legitimo se basa en que el ejecutante A logra que el ejecutor B le obedezca o

modifique su conducta porque encuentra que la orden, petición o sugerencia está bien fundada, es decir, la considera correcta o justa o porque confía y respeta al ordenante, al ejecutante A[18]. Desde esta perspectiva se puede dar la paradoja (bastante habitual) de un poder legal no legitimo y de un poder legitimo ilegal.

Coincidiendo con este planteamiento podemos hablar de la autoridad de *facto* y de la autoridad *de Jure.* Autoridad, en el sentido de hacerse cargo o responsabilizarse de una situación puede ser cuestión tanto *de hecho* como de *forma.* La autoridad formal o autoridad de *jure* es aquella que se deriva del lugar que uno ocupe en un sistema de reglas, normas o leyes. Un oficial del ejercito, un policia, un magistrado, un profesor, por el mero hecho de desempeñar un rol dentro de un sistema reglamentado y formalizado legalmente reciben una autoridad legal, poseen una autoridad *de jure.* Tienen un poder sobre sus subordinados basado en los reglamentos y en las disposiciones establecidas por la ley y, descansan en último término, en el poder de las leyes y de las armas. La autoridad de hecho o *de facto* proviene de la capacidad o de la habilidad que se tiene para ser obedecidos. Se basa fundamentalmente en el poder real y práctico de conseguir influir y hacerse obedecer por respeto a sus decisiones, por confianza en su autoridad, en su saber y en su capacitación. Estas dos formas de autoridad, basadas en los dos tipos de poder legítimo y legal, están a veces contingentemente conectadas. En policias, profesores, entrenadores y otras profesiones, nos encontramos con personas que, aunque debían aunar ambos tipos de autoridad y de poder, operan sólo bajo la protección de la autoridad legal, de la autoridad *de jure*, pero que no siempre tiene lograda esa autoridad real y de facto, que no son capaces de ejercer un poder por si mismos y tiene que recurrir a apoyos externos, a las amenazas, los castigos o la fuerza. Por otro lado, podemos encontrarnos con profesores o personajes dotados de un poder extraordinario, de una autoridad real y *de facto*, con un carisma tal que, como Mahatma Gandhi o Martin Luther King, logran convencer y modificar un sinfín de conductas y voluntades sólo con la fuerza de su personalidad o de su carácter. Idealmente, aquellos que poseen la autoridad *de jure* deberían ser una autoridad de Facto, pero, como ya hemos comentado, no siempre se da el caso. Lo que es central en la noción de autoridad de facto es la capacidad de ser obedecidos o respetados por sí mismos, sin necesidad de recurrir al chantaje, la amenaza, el engaño o la fuerza. Si la gente acata u obedece al que manda sólo por miedo a las consecuencias negativas o porque es amenazado, entonces no nos encontramos ante un ejercicio auténtico de autoridad *de facto*, de autoridad moral o de poder legítimo. Cuando hay que recurrir a alguno de estos recursos entonces significa que se ha perdido la autoridad *de facto*, que no se tiene un ver-

dadero poder legítimo y que sólo nos queda el poder legal o la autoridad formal o *de jure*. Es evidente que, desde el planteamiento que venimos defendiendo, la concepción del Poder como poder negativo coincide con definición de Poder no legitimo, aunque pueda ser legal y contar con todo el reconocimiento normativo y oficial. Es decir, poder entendido como autoritarismo y abuso de poder.

Estas consideraciones corresponderían a la concepción negativa del poder, concepción que suele ser la más extendida y la nota predominante cuando uno se plantea este tema. En este sentido, la investigación realizada por TARANGER, a partir de una encuesta oral realizada en 1977 a 250 personas de diverso origen social y geográfico sobre el período que abarca de 1930 a 1945, permite constatar como para la mayoría de la gente, según revelan sus "entrevistas, ya sea la imposición de que se habla, física, institucional o simbólica, el poder está, casi siempre, negativamente connotado. Además, quienes lo han sufrido lo evocan para denunciarlo. En cuanto a aquellos que lo han ejercido, rara vez lo evocan y en general sólo lo hacen bajo la forma de la negación: la relación de la patrona con la criada, del colonizador con el colonizado no se presenta como una relación de poder, sino como un reparto de las responsabilidades, benéfico para todo el mundo, y que, por ello, tiene que ser libremente consentido[19]." Además, continuan en su estudio, "el poder que se denuncia es generalmente el poder próximo (patrones, capataces, ocupantes del pueblo, superior inmediato) y muy rara vez el poder lejano, que no se ve. Por la misma razón, se identifica a veces el poder y el abuso a partir del único episodio concreto en que se ha visto ejercerse, fuera de toda apreciación general de la situación. (...). El poder que uno sufre no se enuncia, ni se denuncia, como poder más que en la medida en que uno puede, al mismo tiempo, presentarlo como ilegitimo. Un ejemplo muy claro es la relación entre padres e hijos. Relación de autoridad, y por lo tanto de poder, que casi nunca se presenta como tal, ni se critica, salvo en los casos excepcionales en que su legitimidad está en cuestión[20]".

AUTORIDAD Y PODER EN EL AULA

Empecemos dejando sentado que la autoridad y en orden son necesarios en la educación y que sin ellos, sin que haya cierta disciplina, no se puede llevar adelante ningún proyecto educativo. "Los educadores parecen estar de acuerdo en que la clase no debe ser algo anárquico y caótico donde no sea posible el aprendizaje, pero a partir de aquí parece que ya no sea posible mantener el acuerdo, puesto que cada maestro interpreta la atmósfera de su clase de acuerdo con sus propios valores, y así, una clase llena de actividad y ruido es evaluada de entusiasta, interesada y activa por ciertos educadores, en tanto que otros no dudarán en cali-

ficarla de insolente, caótica e indisciplinada[21]". Evidentemente, según este modelo axiológico, según los valores que defendamos, tendremos un tipo distinto de autoridad, de manera de ejercerla y de clima o atmósfera disciplinaria.

Debemos preguntarnos, por tanto, ¿qué entendemos por autoridad? Nos parece evidente, como bien plantea MOORE, que el Profesor, en cuanto que sea un educador, está o se coloca en una posición lógicamente superior a la de sus alumnos: al menos, debería saber más que ellos[22]. Nadie puede enseñar algo a otra persona a menos que sea una autoridad en ese campo, es decir, tenga más conocimientos que el que poseen los posibles alumnos. Por otro lado, el alumno o la alumna, a no ser que sólo lo sea de nombre (como nos tememos ocurra con algunos de los que están registrados en muchos institutos de educación secundaria), tiene que considerarse a sí mismo como parte de una relación educativa, en la que están él y el profesor comprometidos en el mismo. Esto supone un mutuo reconocimiento y respeto y, por parte del alumno, el compromiso de prestar atención e intentar aprender. Ahora bien, no se trata de establecer un compromiso absoluto y total, sino que, se debe de dar un compromiso de "mínimos" que permitan avanzar en el proceso educativo. Sin este mutuo compromiso que se debe de dar en la relación profesor-alumno, base de toda buena disciplina, la misma relación educativa se hace conflictiva y se pervierte.

Más aún, es fundamental para poder desempeñar el profesor su misión educativa que "sea una autoridad". *Ser* una autoridad en lo que enseña, más que *poseer* autoridad, siguiendo el planteamiento de FROMM, establece una de las cualidades fundamentales del papel educativo que debe desempeñar un profesor o profesora. Evidentemente, es muy dificil enseñar lo que no se sabe y hace falta ser una autoridad en aquello que queremos que nuestros alumnos/as aprendan. Pero con ser autoridad en la materia no basta. Hay otro dominio en el que el profesor o la profesora debe de ser una verdadera autoridad. "Tiene que ser una autoridad con respecto a los elementos determinantes del desarrollo de la mente infantil, del conocimiento, de las destrezas y de las aptitudes implicadas en la reestructuración de la experiencia que Dewey llamó crecimiento[23]" Esta estructuración de la mente infantil supone el ejercicio del poder y de la autoridad académica. Se puede, tal vez, enseñar mal, cometer errores y trasmitir ideas y conceptos equivocados, pero lo que no se puede es maleducar. Educar siempre comporta ayudar a desarrollar y a crecer al alumno y la alumna. Por tanto, insiste MOORE, "una condición lógica de ser educador es que el profesor debe ser también una autoridad. Si no se es una autoridad no se puede ser educador"[24]. Si no se tiene el poder para ayudar a crecer y desarrollarse, sino se es capaz de guiar y conducir al alumnado en su

proceso de crecimiento y de desarrollo personal, entonces realmente no se puede educar. Este es el aspecto positivo que nos gustaría resaltar, ser capaz o poder guiar y conducir. En este sentido FOUCAULT afirma que "el ejercicio del poder consiste en guiar la posibilidad de conducta y poner en orden sus efectos posibles. Básicamente el poder es más una cuestión de gobierno que una confrontación entre dos adversarios o la unión de uno a otro. La palabra "Gobierno" debería considerarse en su más amplio significado, el que tuvo en el siglo XVI, la cuál no hacía referencia sólo a las estructuras políticas o a la dirección de los estados, sino que designaba la forma en que la conducta de los individuos o de los grupos debería ser dirigida: el gobierno de los niños, de las almas, de las comunidades, familias, de la enfermedad. (...). Gobernar, en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros[25]." .

Esta nueva idea de poder como capacidad de guiar o conducir nos lleva a otro sentido en que podemos hablar de Poder y Autoridad del profesor dentro del aula y del sistema educativo: su capacidad para hacerse cargo u ocuparse de lo que ocurre en la clase o en el centro escolar. Desde esta perspectiva, un profesor competente es aquel capaz de mantener la disciplina y controlar la conducta dentro del centro escolar. Este aspecto de su desempeño del rol de educador/profesor es, normalmente, el más llamativo y visible, sobre todo cuando está ausente o cuando falla. Esta visión de la autoridad y el poder del profesorado vinculada a la noción de disciplina, de orden y de control, podría parecer distinta y ajena a la anteriormente comentada, pero en realidad se trata de la otra cara de la moneda. Mantener la disciplina y el orden, cuando no está vinculada a un dominio tanto de lo que se va a enseñar como de los aspectos implicados en el crecimiento, desemboca a un estilo educativo y de relación autoritario y represivo. Por el contrario, el orden y la disciplina pueden puede ser consecuencia del propio proceso educativo en el que el alumnado, ayudado por el profesor/educador, logra aprender a controlar sus propia vida, a reconocer sus necesidades y sus deseos y a resolverlos adecuadamente y teniendo en cuenta el contexto, sus límites y sus constricciones, a plantear y a decidir sobre su futuro, todo lo cual será básico para establecer un orden y una disciplina en el aula y en el centro escolar. Sólo cuando el profesor o la profesora son una verdadera autoridad y ejercen un poder real y positivo ayudando a sus alumnos y alumnas y son reconocidos y respectados por estos, entonces el orden y la disciplina, lejos de ser problematicos, son el modo normal de relacionarse. Cuando el alumno ve en su profesor o profesora a una autoridad en la materia (no sólo la académica, sino la vital), a una persona que sabe y puede, tiene el poder, comprenderle y, por lo tanto, de ayudarle, aconsejarle y guiarle, entonces le con-

fiere la autoridad necesaria, el respeto y el reconocimiento indispensable para poder ejercer su rol de docente. Como bien dice Adela CORTINA, "en el proceso educativo es necesaria la actuación de una autoridad no autoritaria, de aquel tipo de autoridad que es no sólo "posicional", formal, sino sobre todo moral, sustantiva. El niño necesita orientaciones, referentes, pero sólo puede aceptarlas realmente de quien para él tiene autoridad moral. La autoridad moral se gana a pulso con su palabra y su vida, porque gracias a una y a otra quien la ostenta merece credibilidad[26]". Así podemos decir que, cuando se reconoce la autoridad o el poder de un profesor o profesora se suele hacer porque se reconoce en la persona a quien otorgamos la autoridad o reconocemos tal poder cierto conocimiento especializado sobre una materia y cuya dominio y maestría viene garantizada por la experiencia o por alguna institución que asegure su calidad de experto, o porque se "capta" en dicha persona una mezcla equilibrada de poder personal, que surge del propio individuo y de sus destrezas específicas, así como del poder que se deriva del status otorgado por la institución. Como bien dice GOTZENS, en el ámbito escolar, "la clase constituye un contexto social particular en el que el poder del maestro se compone de cuatro elementos que funcionan, bien por separado, bien confluyendo unos en otros. Estos elementos son el carisma o capacidad de atraer o influir en los demás mediante la propia personalidad y que no excluye un cierto grado de seducción, el dominio o la capacidad de obtener control sobre una situación, el poder intelectual o el conocimiento o dominio de una materia determinada y, finalmente, los recursos implícitos al propio poder o la capacidad para organizar todos los aspectos de las actividades de los alumnos. En todos los casos, la autoridad del maestro deriva no sólo de su papel tradicional de dador de instrucción, sino también del sistema de reglas que funcionan en la escuela en general y en la clase en particular[27]".

Cuando la autoridad se limita al poder otorgado por la institución, cuando se trata únicamente de un poder legal, cuando falta ese carisma y esa capacidad de control y de dominio, cuando no se le reconoce una experiencia y unos conocimientos que hacen de él o ella un experto, es muy difícil garantizar y lograr una cierta disciplina en el aula, es francamente duro el lograr hacerse "respetar" y conseguir que los alumnos y alumnas le vean a uno como el maestro, aquel que se constituye como autoridad en el aula.

De hecho, una de las cuestiones claves a la hora de entender el problema de la disciplina y el orden en el aula tiene que ver con la confusión entre el poder y la autoridad ganada por uno mismo, poder legítimo o autoridad moral, y la autoridad cedida o delegada por la institución o poder legal. Cuando la autoridad no nace de

uno mismo, cuando no se consigue por méritos propios, sino que viene prestada o concedida por una autoridad superior , entonces uno se ve en la necesidad de tener un control absoluto de todo lo que pasa en el aula y, en caso de que se produzca cualquier alteración, recurrir inmediatamente a su fuerte de poder, a la institución que le ha otorgado la autoridad. Por eso, cuando se estudia la actitud del profesorado la característica central que destaca es el intento de dominio o control del aula, de la clase y su desarrollo cotidiano. El profesor, normalmente, tiende a controlar hasta la actividad más pequeña, quiere tener en sus manos y saber en todo momento qué ocurre o qué se está haciendo.

En resumen, el profesor o la profesora, por el simple hecho de desempeñar el papel de docente o por estar nombrado como profesor por una autoridad oficial determinada, puede llegar a ejercer un cierto poder, puede controlar y determinar ciertas conductas. Ahora bien, esta autoridad no le basta, no garantiza que pueda desempeñar o desempeñe correctamente su labor como educador. Para ser un buen educador no es suficiente con tener una autoridad *de Jure* o poder legal sino que hay que ser una autoridad *de facto* o poder legitimo, hay que poder ejercer un poder constructivo, hay que lograr el respeto, la atención y el reconocimiento por parte de los alumnos y alumnas. Sin esta autoridad *de facto*, sin este poder positivo, no se puede ejercer el poder educativo, no se puede ayudar a los alumnos y alumnas a crecer y desarrollarse como personas, es decir, a educarse.

Cuando se hace necesario recurrir a la fuerza, cuando ésta es usada, entonces es evidente que se ha perdido la autoridad real. Cuando la fuerza reemplaza al respeto y al reconocimiento y la disciplina y la obediencia se logran con la violencia y la fuerza , entonces es obvio que se ha prescindido de la autoridad *de facto*, apoyandose únicamente en la autoridad *de Jure*, en la autoridad formal, pero no real. Cuando sólo queda una autoridad formal, *de Jure*, entonces se ha perdido el verdader poder educativo, la autoridad es ineficaz y el profesor, podra seguir enseñando una materia, pero dificilmente podrá estar educando. De ahí que, cuando la única autoridad que uno ejerce, que uno es, es una autoridad formal y está es contestada o retada por los alumnos o alumnas, entonces no queda más remedio que reclamar la intervención de la amenaza o del castigo, de la fuerza y la violencia[28].

No vamos a negar la situación, en algunos casos angustiosa, de profesores y profesoras que se encuentran desbordados ante los actos de indisciplina, provocación y violencia. Es cierto que, a veces, uno "no puede más" y se siente "superado" por los acontecimientos. Pero, ante todo esto, ¿es correcta la respuesta represiva y sancionadora, la respuesta que se basa en el castigo y la fuerza?¿es la res-

puesta marcada en la Carta de los Derechos y Deberes del Estudiante y en los Reglamentos de Regimen Interno de las escuelas e institutos la más idónea, la respuesta más correcta? ¿Servirá para ayudar al profesorado a recuperar el control del aula y reforzar su autoridad y poder? Tras las reflexiones realizadas nos tememos que, lejos de apoyar al profesor y de ayudar a recuperar su poder y autoridad, las consecuencias de aplicar una política sancionadora como la actualmente regulada serán más perjudiciales y dañinas para el profesorado y sólo reforzarán una visión negativa de su poder, sólo potenciaran su poder legal, su poder abusivo y represor.

Pues, a la larga, el recurso a la autoridad legal, al poder represor, al poder basado en la fuerza, la amenaza y el castigo, va a debilitar y a desarmar al propio profesorado. En este sentido CORNELOUP se pregunta si "¿No revela el castigo el desánimo, el 'estar hasta la coronilla' del maestro que se encuentra desarmado, superado por un alumno o por su clase? (...) Para acabar, digamos que el castigo es la última arma a utilizar y a menudo revela la debilidad del maestro.[29]"

Como ya hemos comentado, desde nuestro punto de vista, potenciar un poder meramente formal o legal en el profesorado que se base y se construya en la represión, el castigo y las sanciones, supone mermar o rebajar el margen de maniobra y autonomía del profesorado para resolver situaciones o dar respuesta a los problemas que se le planteen en el aula. Pues, como ya hace tiempo dijo DURKHEIM "el temor del castigo es algo muy distinto del respeto a la autoridad. Ese temor no tiene ningún valor moral si el castigo no es reconocido como justo por aquel que tiene que soportarlo. Esto implica que la autoridad punitiva tiene que ser reconocida precisamente como legítima. Este es el punto principal. No es desde fuera como tiene que conseguir el maestro su propia autoridad, sino desde sí mismo[30]".

A MODO DE CONCLUSIÓN: EL PODER MODELADOR DEL PROFESORADO

No queremos terminar este breve trabajo con unas notas tan negativas acerca del poder y la autoridad del profesorado. A pesar de que, en muchas casos, nos encontremos con profesores y profesoras que están a punto de tirar la toalla y de sucumbir ante las presiones que son sometidos recurriendo a un estilo formativo basado más en la represión y la sanción que en la propia educación, hay todavía un buen número de profesores y profesoras en el buen sentido, de maestros y maestras, que confian en el poder de la educación, de la formación y que, ejerciciendo ese poder constructivo, ayudan y apoyan a sus alumnos y alumnas, les guian y acompañan en su proceso de crecimiento y desarrollo. En este sentido, los profe-

sores y profesoras pueden y tienen en sus manos un sinfín de oportunidades para ejercer ese poder constructivo y potenciador. Por ejemplo, como dice CORTE IBÁÑEZ en un artículo bien reciente, "la capacidad sancionadora del profesor y la escuela, pero no sólo en el sentido negativo de los castigos (que tanto preocupó a Foucault) sino también en el positivo de las múltiples recompensas que se administran o pueden ser administradas en ese contexto. Como podriamos argumentar desde la Teoría del Intercambio, la sumisión de los alumnos frente a los deseos del profesor y a las normas que éste representa no es sólo consecuencia del miedo al castigo sino de un intercambio de recompensas. Pensemos, por ejemplo en el caso de las calificaciones escolares. En términos generales, las calificaciones suelen ser interpretadas como un castigo o una recompensa administrada por el profesor a los alumnos según los niveles de aprendizaje obtenidos por cada uno de ellos, lo cual implica ya un intercambio entre profesor y alumno. (...). A la gratificación que puede implicar las calificaciones hay que añadir el reconocimiento que el alumno pue-de obtener del profesor -también de los padres- a través de su sometimiento a la disciplina de trabajo[31]". Son capaces, por tanto, de dar amor y confianza, de ayudar y fomentar en el estudiante el desenvolvimiento de sus potencialidades, de ayudarles a crecer y a ser personas, tienen el poder de ser, simplemente, buenos profesores y profesoras.

NOTAS

1 Foucault, M. *El sujeto y el poder*, trabajo que constituye el epílogo a la segunda edición del libro de Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow: Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics (Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica) públicado por la Chicago University Press, 1983.

2 RUSSELL, B. *El poder en los hombres y en los pueblos*, ed. Losada, Buenos Aires, 5ª ed. 1968, p. 199.

3 Usaremos indistintamente el masculino o el femenino para referirnos a los profesores y profesoras y a los alumnos y alumnas, aclarando, por adelantado, que las reflexiones que a continuación compartimos no se refieren a ningún colectivo específico y que son válidos para miembros de ambos géneros.

4 GARCÍA CANCLINI, *Ideología, cultura y poder*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 1995.

5 BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C., *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1977, p. 102

6 APPLE, MICHAEL "La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un curriculum nacional?" en *Volver a pensar la educación.* Vol. I., Morata, Madrid, 1995, pp. 153-171.

7 "*Learning to Labour* (WILLIS. P Westmead:Saxon House, 1977) es una aportación etnográfica sobre un grupo de chicos de la clase obrera de un instituto masculino integrado en una zona industrial de Inglaterra. Los 'trastos', como les llaman, es un grupo de estudiantes que como muchos de los que he hablado, emplean parte del tiempo que pasan en la escuela intentando conservar su identidad colectiva a lo largo del día. Ellos se trabajan el sistema a fondo para conseguir parcelas de control sobre cómo emplear su tiempo en la escuela, cómo tener espacio y tiempo libre, (...). Y lo que es más importante, rechazan gran parte de los mensajes sociales e intelectuales de la escuela, aunque la institución sea 'progresista'. (...) No es real, guarda poca semejanza con el mundo del trabajo, con labrarse un camino en una comunidad industrial, con la calle." APPLE, M. W. Educación y poder, Paidós/MEC, 1987, p.112.

8 VILLEGAS OCAMPO, H. B. Una aproximación al concepto de Poder en la Educación" . www.google.com/Poder

9 BOUDON, R. & BOURRICAUD, F. Dictionnaire Critique de la Sociologie. P.U.F. 1982, término "Pouvoir", pp. 425-426.

10 FOUCAULT, M. El sujeto y el poder, trabajo que constituye el epílogo a la segunda edición del libro de Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow: Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics (Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermeneútica) públicado por la Chicago University Press, 1983.

11 FOUCAULT, M. *El sujeto y el poder.*

12 FOUCAULT, M.*Historia de la Sexualidad*, tomo I, "La voluntad de saber," Siglo XXI, oct. ed. 1995, p. 114.

13 FOUCAULT, M. *La verdad y las formas jurídica*, México, Editorial Gedisa, 2ª edición, 1986, pp. 169-170. Citado TZVEIBEL, A.B. "El poder en Foucault", en Cuadernos de Inves-tigación de la Sociedad Filosófica de Buenos Aires, nº 2, octubre 1996, p.99.

14 Para completar las reflexiones de este trabajo puede consultarse el artículo LAGO, J.C.& RUIZ-ROSO, L. "utoridad y Control en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial"en *Tarbiya*, Revista de Investigación e Innovación Educativa, Universidad Autónoma, nº 25, mayo-agosto, 2000.

15 FOUCAULT, M. *La verdad y las formas jurídica*, México, Editorial Gedisa, 2ª edición, 1986, pp. 169-170. Citado TZVEIBEL, A.B. "El poder en Foucault", en Cuadernos de Inves-tigación de la Sociedad Filosófica de Buenos Aires, nº 2, octubre 1996, p.99.

16 Vease SPECTOR, C. *LE POUVOIR*, Flammarion, Paris, 1997.

17 ESCOBAR , Miguel R., *Contribución al estudio del poder,* UNAM, 1988, pp. 37-38.

18 "Un pouvoir légitime est celui qui a la capacité de faire accepter ses décisions comme bien fondées; il est, en termes d'interaction et de comportement, un pouvoir dont les directives font l'objet de l'adhésion, ou du moins de l'acquiescement, de ceux auxquels elles sont destinées. Cet acquiescement résigné ou cette adhésion enthousiaste

contribuent à faire du pouvoir une obligation morale ou juridique que lie le dominé au dominant, ou au titulaire du pouvoir." BOUDON, R. & BOURRICAUD, F. Dictionnaire Critique de la Sociologie. P.U.F. 1982, término "Pouvoir", p. 427.

19 TARANGER, M.C.: "Poder enunciar el poder" , en *El poder en la Sociedad,* VILA-NOVA, M. (Ed.), Barcelona, 1986., p. 188.

20 TARANGER, M.C.: "Poder enunciar el poder", p. 189.

21 GOTZENS, C. *La Disciplina en la Escuela*. Pirámide. Madrid, 1986, p. 26

22 Vease MOORE T.W. *Philosophy of Education: An Introduction.* Routledge & Kegan Paul, London, Boston, Melbourne and Henley. 1982, p. 80 en adelante.

23 MOORE T.W. *Philosophy of Education: An Introduction*. Routledge & Kegan Paul, London, Boston, Melbourne and Henley. 1982, p. 80

24 MOORE T.W. *Philosophy of Education: An Introduction.* Routledge & Kegan Paul, London, Boston, Melbourne and Henley. 1982, p. 80

25 FOUCAULT, M. *El sujeto y el poder.*

26 CORTINA, A. "Autoridad, Responsabilidad y Libertad en el Proceso Educativo" en *Valores de una sociedad plural,* Varios Autores, Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales MADRID, 1999, p. 164.

27 GOTZENS, C. *La Disciplina en la Escuela*. Pirámide. Madrid, 1986, pp 23-24

28 Vease MOORE T.W. *op. cit,* p. 84

29 CORNELOUP, A. *Cómo mantener la disciplina*, CEAC, Barcelona, 1991, p. 57.

30 DURKHEIM, E.: *Education et Socioiogie*. P. U. F., París, 1966, págs. 55-58. (trad. española: *Educación corno socialización.* Sígueme, Salamanca, 1976, págs. 110-113.

31 CORTE IBÁÑEZ, L. "Poder y conflicto en la escuela: una dimensión polémica de la educación" en *Tarbiya,* Revista de Investigación e Innovación Educativa, Universidad Autónoma, nº 25, mayo

¿QUÉ PASA CON LAS CIENCIAS HUMANAS?

Blanca Muñoz

PSEUDOFORMACIÓN Y DESIGUALDAD SOCIAL EN EL NUEVO MODELO EDUCATIVO.

INTRODUCCIÓN.

No se podría entender el mundo contemporáneo sin una tradición intelectual que ha interrelacio nado, desde el siglo XVIII, tres aspectos fundamentales: Sociedad-Filosofía-Educación. El progreso histórico ha venido definido no sólo por el cambio de las condiciones estructurales globales -modo productivo, sistemas de organización, procesos legales y administrativos, etc.-, sino, esencialmente, por la formación de modelos de opinión y normas de juicio de carácter ético y moral compartidos socialmente. En la constitución, por tanto, de estos modelos de opinión la Filosofía ha cumplido el papel de mediación, desde el nivel del conocimiento, en la legitimación cognitiva de los logros de la sociedad industrial y del tipo de Estado(1) surgido tras la Revolución Francesa; es decir, hubiera sido imposible la consolidación de lo que, ahora, se denomina con el ostentoso concepto de "Modernidad" sin la función llevada a cabo por autores tales como John Locke, David Hume, Jean Jacques Rousseau, Immanuel Kant, G.W.F. Hegel, Karl Marx o Auguste Comte. Esta es nuestra tradición(2) y, como tal, es ya una herencia compartida.

En estas condiciones, el mundo contemporáneo se conforma en esa conexión entre Sociedad-Filosofía-Educación. Conexión caracterizada por sus tensiones y contradicciones. Pero, cuyo choque ha permitido poner los fundamentos teóricos de los criterios ético-racionales del reciente y esencial Estado Social y de Derecho. Veamos este punto más detenidamente.

La sociedad griega-clásica ateniense tuvo muy presente el amplio papel asignado a la educación como fundamento del "hombre político" -el ciudadano de la polis-. Como de todos es sabido, Platón propuso, como criterio de articulación de su República, la integración a través de la educación. Ahora bien, en último término, era la búsqueda de la armonía total del ser humano, mediante la educación intelectual, física y estética, el significado último de la Paideia(3). De este modo, a través de la educación, debería ser la realidad la que se tendría que ir adecuando al ser humano y no el ser

humano a los imperativos de la realidad, como, por ejemplo, se intenta y legisla en el momento presente. Así, desde el período clásico hasta el Helenismo, la identidad entre conocimiento y educación se asumió como el criterio a partir del cual se desarrollaba la racionalidad.

Desde esta perspectiva, las grandes transformaciones del Renacimiento son inherentes a la vuelta y retorno a los principios clásicos. Es fundamental, a este respecto, observar la inspiración directa que en los momentos históricos más creadores ha ejercido el regreso a la tradición filosófica y su significado de educación. Y, lo mismo puede afirmarse de la reflexión ilustrada del Siglo de las Luces. Desde Voltaire hasta D'Alembert y, desde luego con Rousseau y Pestalozzi, como máximas figuras de la revolución pedagógica del XVIII, se tiene la profunda convicción de la necesidad de la Filosofía como proyecto imprescindible para entrar en la "mayoría de edad" de la especie. Así, el optimismo kantiano, en su ¿Qué es la Ilustración?,(4) indicaría las posibilidades que la humanidad tiene ante sí en el desarrollo de una sociedad de paz perpetua y de libre interacción entre sujetos morales.

Pues bien, el modelo cultural racional-humanista, cuya consigna básica es el hegeliano planteamiento según el cual: "todo lo real es racional", se consolida como el núcleo teórico a partir del cual es posible establecer comparaciones desde el punto de vista axiológico -esto es, valorativo- en relación al avance o retroceso de una determinada sociedad. Por consiguiente, y hasta comienzos del siglo XX, se podían delimitar dos modelos culturales de integración y legitimación cognitiva: el racional-humanista transmitido educativamente y cuyo objetivo era la comprensión e interpretación racional de la realidad y, por otro lado, el popular caracterizado por ser un conjunto de aspectos tan variados como el folclore, los usos y costumbres populares y, en general, la vena creadora colectiva. No se puede olvidar que la cultura de nuestro país no es sino una armoniosa síntesis literaria, pictórica y artística entre estos dos modelos. Don Quijote y Sancho siguen siendo los vértices máximos de nuestro modelo cultural y, de aquí, la propia especifidad creativa culta-popular o, si se quiere, popular-culta tan fértil y característica.

Sin embargo, la evolución de la sociedad industrial va a contraponer a estos dos modelos culturales un nuevo tipo de integración social valorativa. Precisamente de este nuevo tipo de elaboración cultural van a provenir los problemas fundamentales en los que no sólo la Filosofía sino, también, las Ciencias Humanas, -y, en general, todos los conocimientos y áreas en los que se enseñan valores y esquemas de valoración-, se ven inmersos en nuestros días.

A continuación, pues, se tratarán de analizar las causas por las que se está produciendo un fenómeno de anulación y neutralización de los dos modelos históricos de elaboración cultural. Y, sobre todo, se hace básico el estudio de las consecuencias, tanto sociopolíticas como psicológicas, que surgen como resultado de una política educativa en la que se van suprimiendo tradiciones intelectuales y culturales. También, repasaremos las perspectivas teóricas contemporáneas que desarrollan explicaciones globales sobre el significado de estos procesos.

LA FORMACIÓN DE LA SOCIEDAD DE MASAS Y LOS PROCESOS DE CAMBIO SOCIAL.

La consolidación de la Sociedad de Masas resulta ser la consecuencia de un conjunto de procesos sociopolíticos que el desarrollo económico del capitalismo industrial trae aparejados. Se puede afirmar que, tras las dos guerras mundiales, el problema central de la nueva sociedad será el poder encauzar hacia unas direcciones no conflictivas el comportamiento colectivo. Y al decir "no conflictivas", se hará referencia a la evitación de movimientos sociales y revoluciones como formas de salida de crisis. Tras los estallidos revolucionarios del siglo XIX, y el surgimiento de los fascismos y de los nacionalismos, la preocupación fundamental va a consistir en la búsqueda de unos procesos de estabilidad y de adaptación que posibiliten la continuidad de la sociedad de mercado sin las tensiones con las que se iniciaba el siglo XX.

La transformación, pues, del capitalismo en capitalismo para Masas o sociedad de capitalismo de Masas, se convierte en la solución a partir de la que solventar dos cuestiones básicas: una economía basada en la demanda y, ante todo, el espinoso tema de la lealtad de las Masas(5). Tema éste que se convierte en el centro de los subsistemas sociales (utilizando la terminología del sociólogo alemán Claus Offe); es decir: los subsistemas económico, legal-administrativo e ideológico-cultural(6). Pero, fundamentalmente, la Sociedad de Masas se muestra como un nuevo modo de organización de los subsistemas citados, es como si los subsistemas pudieran entenderse como estructuras, siendo el concepto de "Sociedad de Masas" el proceso dinámico que moviliza en unas direcciones prefijadas los nuevos objetivos del neocapitalismo de postguerra.

Para comprender adecuadamente el camino que emprende este capitalismo de postguerra es preciso observar que la catástrofe bélica que ha supuesto la muerte y la destrucción de miles de vidas, ciudades y países, también ha significado un proceso de acumulación, valorización del capital y renovación industrial para ciertos sectores sociales y grupos de presión. Se inicia, no obstante, un ciclo diferente al de la etapa bélica en el que se pre-

cisan nuevas formas de organización no sólo desde lo económico sino, de un modo especial, desde lo ideológico-cultural. Pero estas nuevas formas de organización girarán en la readaptación del mercado hacia la elaboración de mercancías que cumplan los dos objetivos básicos del sistema: la lealtad colectiva de la población y la pervivencia de la tasa de ganancia propia de este sistema productivo.

La construcción de la Sociedad de Masas, entonces, dará respuesta a los dos objetivos propuestos. Pero, al mismo tiempo, la propia lógica de tales finalidades desencadenará una serie de procesos como son:

a) La reconstrucción, tras la guerra, implica el surgimiento del bienestar para un amplio sector de las poblaciones del mundo industrializado.

b) El bienestar social tiene una correspondencia con la génesis de nuevas necesidades no ya de carácter primario sino secundario.

c) Las nuevas necesidades determinan fenómenos de cambio y conflicto social, ya que los actores sociales se van ampliando a grupos que habían estado en una situación de máxima dependencia (mujeres, jóvenes, obreros...) a los que el mercado introduce en consumos diversificados.

La movilidad ascendente, en suma, afecta a una cada vez más amplia población, pudiéndose afirmar que desde mediados de la década de los años cuarenta pasará a ser uno de los procesos más relevantes del siglo XX. Sin embargo, en una situación de bienestar paulatino se van a ir generando mecanismos y estrategias de neutralización de lo que podría suponer un ingente fenómeno de transformación del capitalismo mediante una economía y una sociedad construidas con instrumentos keynesianos. La neutralización, -y en concreto, la educativa y cultural que se analizarán con detalle a lo largo de este estudio-, será el resultado de la acción de un conjunto de instituciones creadas con la función de vaciar de contenido los extraordinarios logros que la economía keynesiana de postguerra originó en las áreas sociopolíticas y culturales. Los Medios de Comunicación de Masas, y su correspondiente cultura(7), aparecerán como protagonistas privilegiados en su rol de neutralizadores no sólo de la Opinión pública sino, sobre todo, de los procesos de cambio que se inician tras la guerra. Nuestra planteamiento, en resumen, tratará de demostrar la neutralización, evitación y encauzamiento del conflicto y del cambio social a través de procesos de transformación ideológica sin precedentes anteriores.

Ahora bien, el nuevo fenómeno ideológico se articulará sobre la formación de unas necesidades sociales y unos intercambios simbólicos que "suavizan" las complejas contradicciones colectivas de esta sociedad. Así, si hay una característica específi-

ca de la Sociedad de Consumo de Masas será su posibilidad de convertir en realidad ideal lo que es mercancia material. Como afirmaba Jean Baudrillard: "Dicho de otro modo, bajo la ideología del consumo hay que encontrar los procesos y el trabajo de la lógica social del inconsciente"(8). El consumo, pues, tendrá que entenderse como la esfera en donde se dirimen los conflictos a través de un uso simbólico de los objetos. El concepto de valor tendrá que reintroducirse en la comprensión global de la nueva sociedad, pero con un significado añadido de proceso simbólico. De aquí que la Cultura de Masas y el mercado de consumo se convierten en los ejes a partir de los que los desajustes económicos, sociales, educativos y culturales se apaciguan. Mas, ello conlleva un importante elemento de ocultación de los conflictos. Conflictos que, empero, no dejan de ampliarse.

En efecto, la aparente nivelación colectiva de la Sociedad Post-Industrial avanzada encubre el surgimiento de nuevas formas de desigualdad y de diferenciación en las que una poderosa superestructura ideológica actúa como freno y contención. Fueron los estructuralistas franceses quienes introducen el concepto de lo "imaginario" en el campo de la Economía y de la Sociología. Para Roland Barthes, entre la mercancía y el género de vida de los consumidores se encuentra algo más sútil y problemático: los niveles de la ideología, –definida como pensamiento en el que los intereses se enmascaran– actuando como proceso significativo y simbólico. En este punto considera Roland Barthes:

"Naturalmente, el número de compradores del 2 CV o del Facel-Vega no es indiferente: tiene su importancia decisiva cuando se quiere estudiar la economía del mercado automovilístico y el género de vida de los consumidores. Pero desde un punto de vista estructural eso no es un signo, sino sólo un índice: el número de compradores del 2 CV recuerda el uso particular de una palabra cuya repetición en el discurso 'traiciona' la situación, el humor, e incluso si se quiere, el inconsciente del locutor; que una sociedad dada prefiera, a precios iguales, tal modelo de automóvil a otro, es una elección de hecho que no ilustra sobre la estructura, sino sobre la manera particular en que un grupo social (los compradores del modelo) se sirve de esa estructura. Es por eso que, paradójicamente, las relaciones de la sociedad de clases y la sociedad de Masas no podrán analizarse, seguramente, más que al nivel entre el sentido de los modelos globales y su consumo particular."(9)

El sentido es el que asigna status. Entre el sujeto y el objeto de las sociedades post-industriales se encuentran los complejos sistemas de clasificación que requieren para su interpretación no sólo de una Sociología del Consumo sino de una Socio-Lógica del intercambio simbólico y significa-

tivo. Y en esa Socio-Lógica es en donde los autores contemporáneos sitúan el entendimiento actual del tema de la desigualdad social y la distribución del poder y del privilegio, siendo en el terreno de la educación en donde se juega precisamente esa acción de neutralización del sentido y, en concreto, del sentido racional; es decir, en la Sociedad de Masas se hará cada vez más imprescindible la eliminación de todos aquellos procesos culturales que pongan en duda el "sentido" simbólico y significativo con el que las grandes Masas sociales tendrán que "descifrar" el conjunto de relaciones sociales en las que están inmersas. Es por esto por lo que, cada vez en mayor medida, las Ciencias Humanas se hacen más molestas. Pero, antes de entrar en esta temática, se hace necesario el examen pormenorizado de la interrelación entre nuevas formas de desigualdades social y Sociedad y Cultura de Masas.

DESIGUALDAD SOCIAL, SOCIEDAD POST-INDUSTRIAL Y CULTURA DE MASAS.-

La organización de las sociedades postindustriales se presenta, propagandísticamente, como la nivelación de los sistemas de estratificación de las clases sociales. Las clases sociales son incorporadas e integradas en la categorías sociológica de "Masa", de manera que las diferencias entre elllas tienden a explicarse como diferencias entendibles en términos de integración valorativa. A este respecto, los Medios de Comunicación de Masas orientan las relaciones sociales y culturales hacia los sistemas de creencias. En este sentido, las poblaciones de las complejas sociedades avanzadas se acercan a lo real a través de modelos de opinión dominantes que, en último término, son asumidos como esquemas de orientación de las necesidades colectivas. Pese a este plano ideológico, lo cierto es que esta integración sirve para desvincular los contenidos cognoscitivos de su base sustantiva: la clase de pertenencia. Por tanto, los Medios de Comunicación serializados y su cultura estándar disuelven los estilos y modos de vida diferenciados. Pero, ello no es sino un mero espejismo, ya que el consumo de productos y servicios desemboca en una mayor división de las clases y grupos sociales.

La situación a la que conduce esta contraposición entre integración valorativa y base material real, va a suscitar el interés del análisis más reciente de un importante grupos de filósofos y sociólogos desde mediados de la década de los años ochenta.

En primer lugar, los autores citados que después comentaremos con detalle, van a establecer los criterios ideológicos que han actuado en la construcción de unos tópicos habitualmente difundidos sobre la disolución de las diferencias y desigualdades a través de las orientaciones comunicativas y simbólicas dominantes. Estos tópicos se van a resumir en:

- La Sociedad Post-Industrial ha logrado, como consecuencia del aumento de los derechos de la ciudadanía, la institucionalización del conflicto y la tendencia hacia la igualación.

- Las condiciones de vida y de trabajo, en el estado de Bienestar, ha conformado una clase media -los "white collars" o "cuellos blancos"- que reduce a un sector minoritario a la clase obrera ("blue collars"), cada vez en mayor medida homogeneizada.

- La situación, por tanto, se presenta como una sociedad en la que el ocio y las oportunidades vitales están distribuidos imparcialmente.

- En todo este proceso, se incide en el sistema de creencias compartidas como característica objetiva de la disolución de la estructura de estratificación de las clases heredada del siglo XIX.

- En consecuencia, se insiste en la formación de una situación de consenso alcanzado finalmente mediante la educación, la cultura y el consumo generalizado. De este modo, se necesitará de una forma esencial la revisión de los equívocos a los que han conducido el uso sistemático de unos mensajes cuyo empleo transmite las direcciones que emprende el "neocapitalismo tardío"(10), utilizando el concepto de Habermas y por el que entiende la utilización que el mercado hace del Estado que pasa a ser un mecanismo de nivelación y equilibración de tal mercado. De modo que los beneficios se asumen por el mercado y las pérdidas se adjudican a la responsabilidad del Estado, por ejemplo, la desregulación laboral beneficia a las empresas privadas, siendo el Estado el que tiene que hacerse cargo de los subsidios de desempleo. En este sentido, para Habermas, el capitalismo tardío es el que se mueve en esa dinámica de beneficios privados y utilización de lo administrativo-estatal para asumir los conflictos derivados del mercado.

Pues bien, ante esta situación, hay que replantear el momento histórico sociopolítico y sus contradicciones, situándose sobre los procesos educativos-culturales gran parte de las respuestas que dicho neocapitalismo tardío está dando no sólo a determinandos conflictos sino, en general, a la crisis global que afecta a la estructura en su conjunto. Pero vayamos por partes.

a) Nuevos procesos de desigualdad y diferenciación social colectivos.

Desde finales de la década de los años setenta se asiste a un procesos de reajuste del sistema en su conjunto. Ese reajuste se caracterizará, como se expondrá más adelante, por la readaptación de los ya citados subsistemas sociales: económico, político-administrativo y educativo-cultural. Examinaremos, a continuación, el reajuste y sus aspectos más específicos:

- Desde el punto de vista del reajuste económico, desde mediados de la década de los años ochenta, se produce un proceso de crisis motivada fundamentalmente por un capital financiero "itinerante" que no encuentra una seguridad en sus inversiones; es decir, hay más capital que inversión y, por tanto, a menudo pasa a ser un capital especulativo sin ninguna regulación internacional(11). De aquí, la exaltación del libre mercado cuando, en realidad, lo que se produce es la búsqueda máxima de ganancias sin ningún tipo de control ni político ni ético. Ello obliga, en aras del beneficio, a tratar de obtener una rentabilidad que abarate la mano de obra y los costes de formación de ésta a las empresas. Como se expondrá más adelante, gran parte de las reformas educativas tienen en este aspecto su lógica explicación.

- Asimismo se produce un fenómeno de desburocratización administrativa que, si bien, en un primer momento puede parecer que es un incentivo a la individualidad, después se comprueba que no es sino una pérdida de criterios de objetividad social. Por ejemplo, la desaparición de un sistema de oposiciones libres en función del mérito y su sustitución por procedimientos de libre designación o de otra índole subjetiva, es una consecuencia de la desburocratización administrativa que había funcionado, aunque dando trompicones en el caso español, como un mecanismo de racionalización del Estado, tal y como Max Weber(12) consideraba en sus estudios sobre el rol de la burocracia en el Estado industrial contemporáneo.

- La desestatalización y reprivatización son resultados, a la par, de los procesos de reajustes anteriores. De este modo, se emprende todo un conjunto de acciones que van encaminadas a la vulneración y desaparición de principios básicos para la construcción de un Estado del Bienestar a partir de unos criterios de universalidad, entendiendo por "universalidad" el concepto ético kantiano de igualdad de todos los seres humanos por el mero hecho de serlo. Toda la gran construcción teórica del Derecho Natural que, desde el siglo XVI, desarrolla una concepción filosófica de la dignidad humana y que culmina, como lógico desarrollo, en el Estado Social y de Derecho, se daña con los procesos que inciden en la anulación de las conquistas del Estado del Bienestar(13).

- La deslegislación aparecerá en dos vertientes como infralegislación o vacío legal, y como hiperlegislación que crea tal jungla de leyes que, incluso, se contraponen entre sí. Nace la típica creencia de algunos legisladores según la cual todo se solventa con respuestas legislativas, la gran mayoría de las veces totalmente ajenas al funcionamiento real de los ciudadanos.

Estos fenómenos están en la base de ese reajuste global del sistema que,

en una economía mundializada con estructuras políticas supranacionales (ONU, Unión Europea, UEO, etc.) difícilmente controlables por los parlamentos nacionales y, a la par, por la continuada difusión de mensajes comunicativos transnacionalizados(14), actúan en direcciones inadvertidas. Estas direcciones determinan una mutación general de las estructuras del sistema económico, sociopolítico y cultural heredado desde finales de la Segunda Guerra Mundial y la formación de un nuevo tipo de sociedad en el que renacen desequilibrios que ya se creían históricamente superados. Pero, esencialmente, los principales analistas de dichos procesos coinciden en un punto: estamos ante el nacimiento de una sociedad en la que la desigualdad se articula en formas nuevas y, sobre todo, es sobre el sistema cultural-educativo en donde se juega la edificación de esa sociedad de complejos y sútiles sistemas de desigualdad colectiva.

b) Los análisis sociopolíticos y filosóficos contemporáneos sobre los nuevos procesos de desigualdad social.

Las interpretaciones teóricas más actuales provinientes de la Filosofía crítica y de la Sociología neoestructuralista coinciden en un cambio de rumbo de la Sociedad Post-industrial de nuestros días. En este punto, el autor más relevante en la investigación de esta problemática es el sociofilósofo francés Pierre Bourdieu y sus obras primordiales sobre tal planteamiento son: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*(15), y su monumental *La distinción. Criterios y base sociales del gusto*.(16)

Pierre Bourdieu traduce teóricamente los principios de ordenación con los que se construyen y erigen las estructuras de la Sociedad de Masas. Para el sociólogo francés, la revisión de la sociedad neocapitalista pasa por la comprensión del fenómeno de la cultura-comunicativa estandarizada para Masas, y sus consecuencias ideológicas, ya que es desde aquí desde donde debe establecerse un replanteamiento del sentido contemporáneo de desigualdad como elemento básico para definir el nuevo contexto de las interelaciones actuales entre las clases y subclases sociales.

Así, el autor de *La distinción*, se enmarca dentro de la evolución de las teorías comunicativas y culturales que se centran de una forma preferente en los efectos que sobre la cultura, la educación y los sistemas simbólicos están teniendo la continuada repetición de los mismos valores y códigos de significación. A este respecto, la continuación de la corriente estructuralista, encabezada por Pierre Bourdieu, sitúa sobre el sistema de las diferencias sociales su estudio de la acción ideológica de los mass-media y las variaciones culturales-educativas.

Según Bourdieu, se ha ido estructurando un sistema cultural y educativo en el que los mecanismos de diferenciación son tan sutiles e imperceptibles que se convierten en sólidos procesos de dominación colectiva. De esta forma, la investigación sobre los criterios y bases sociales del gusto, la "distinción", pasa a constituirse en una de las prácticas selectivas que mayor diferenciación ejercerá entre las clase sociales contemporáneas.

Es básico, para el sociólogo francés, razonar en el marco de la aclaración de la actividad simbólica dentro del sistema de clases y subclases. El individuo, en la estructura de segmentación de la Sociedad de Masas, es siempre un "sujeto clasificado"; es decir, ya sea de la clase obrera, de la clase media, de la pequeña burguesía o de los estratos más altos y de élite, su "ser" se define por el de su tipificación cognoscitiva general. Pero, para delimitar esto, Bourdieu desarrollará su distinción entre capital escolar y capital cultural. De acuerdo con esta división, el sistema de estratificación en clases sociales desarrolla una dinámica en la que se refuerzan los "espacios de poder" vinculados a la pertenencia a clases dominantes y se debilitan los procesos simbólicos de los grupos dominados. Aquí, los grupos dominados aparecerán sin identidad propia. Su identidad provendrá del "capital escolar" y del "capital cultural" en los que se inscriben. La contraposición, pues, entre "capital escolar" y "capital cultural" que efectúa Bourdieu en cuanto que el primero se adquiere por la propia movilidad de clase de las sociedades avanzadas, y el segundo no es sino lo específicamente propio de la clase a la que se pertenece. De manera tal que cuando las clases bajas y medias ascienden a la escuela y a la enseñanza, de inmediato las clases media-alta, alta y élites apelan al "capital cultural" para diferenciarse. En consecuencia, este planteamiento sirve de una manera muy adecuada para explicar los mecanismos y estrategias de exclusión de determinados grupos y, a la vez, la solidaridad grupal y de interrelación de los otros vinculados por interés. Pero observemos más pormenorizadamente el análisis que Bourdieu realiza.

En su libro *La distinción,* Bourdieu se orienta hacia el examen de los mecanismos que organizan las diferencias. Utilizando el concepto de "habitus", -definido tal concepto como inculcación de valores y principio regulador de disposiciones duraderas y ajustadas a un grupo social-, se puede hablar de unas estructuras objetivas que constriñen las prácticas y actividades cotidianas no sólo de las diversas clases, sino principalmente de los grupos más variados y específicos, incluyéndose aquí jóvenes, mujeres, obreros, etc. Por consiguiente, la paradoja de la Sociedad de Masas provendrá del hecho según el cual tras la aparente nivelación colectiva, lo que se está fundamentando es una dimensión nueva de incorporación de desi-

gualdades de más difícil y compleja delimitación.

Para Bourdieu, los medios de comunicación de Masas, y su cultura, actúan en la órbita de la consolidación de unas formas de simbolismo y valoración común que organizan a los grupos y clases entre sí. No obstante, esa "integración valorativa" institucionaliza el sistema y la lógica de las diferencias, como afirma el propio Bourdieu: mientras las élites asisten al espectáculo, a la inauguración o al acontecimiento en directo, la "masa" lo ve fragmentado a través de la televisión. La distinción, por tanto, se consolida como la estrategia fundamental de la reproducción de la estratificación social en nuestros días.

En estas condiciones, el mantenimiento del principio de la "distinción" (sobre todo, escolar y cultural) con el cual se mantienen las desigualdades, necesariamente conlleva el principio de desvalorización. En efecto y como ya se ha comentado, el ascenso de amplias capas sociales a instituciones que se trataban de mantener minoritarias -especialmente, a la Universidad- se ve correspondido con una tendencia, por parte de los grupos minoritarios, con "habitus" cultural por clase, a devaluar tales instituciones. El Doctorado frente a los Master es un caso paradigmático de esto, convirtiéndose el precio del Master en un criterio de selección social a la hora de una búsqueda de un puesto de trabajo. Como se explicará más adelante y refiriéndonos a la Filosofía y a las Ciencias Humanas, la desvalorización es un mecanismo doble: por un lado, el conocimiento humanista se valora e incentiva en los sectores y esferas relacionadas con profesiones de élite; mientras que, por otro, se intenta devaluar y menospreciar de cara a dirigir a la "mano de obra" joven hacia el aprendizaje de un tipo de estudios prácticos -informática, contabilidad, relaciones públicas, etc.- que no son sino conocimientos cuyo fin es el abaratamiento de los gastos de formación y selección del personal de las grandes corporaciones.

Lo anterior, para el sociólogo francés, no puede desligarse del concepto de "campo" que, a la par, es el otro gran concepto de análisis con el que acercarse a la red de interacciones objetivas e intersubjetivas que desarrollan los sujetos. En efecto, el "campo", definido por Bourdieu como conjunto de relaciones sociales objetivas, demuestra como los grupos dominantes "construyen" su mundo mediante actividades educativas y culturales. Bourdieu pone como muestra prototípica las grandes Escuelas francesas de funcionarios que, en último término, consolidan relaciones simbólicas y de control y exclusión sobre grupos. En este sentido, afirmará Bourdieu:

"Como acabamos de ver, las diferencias que la relación con el capital escolar deja inexplicadas, y que se

manifiestan principalmente con respecto al origen social, pueden provenir de diferencias en el modo de adquisición del capital cultural actualmente poseído: pero pueden provenir también de diferencias en el grado en que este capital es reconocido y garantizado por el título académico, ya que es posible que una fracción más o menos importante del capital efectivamente poseído no haya recibido sanción escolar, cuando ha sido heredado directamente de la familia, e incluso cuando ha sido adquirido escolarmente." (17)

Como se observa, la integración colectiva se concentra en categorías relativas a la esfera de la organización cultural y educativa. Y es aquí en donde reaparecen los medios de comunicación de Masas. Un examen detenido de las operaciones simbólicas de los "medios" manifiesta precisamente ese carácter de desigualdad cultural al que Bourdieu dedica su investigación. En concreto, los "consumidores" de los "medios" son, de una manera fundamental, aquellos sectores más apartados de las estructuras de "capital escolar" y "capital cultural". Por consiguiente, el aspecto fundamental de los medios de comunicación masivos no será sino la elaboración de un sistema de creencias. Así, se está ante una lógica de las diferencias sobre las que se edifican y refuerzan complejos conjuntos de desigualdad colectiva. En lugar, entonces, de potenciarse una sociedad en la que las diferencias personales fueran una fuente de enriquecimiento y maduración general, lo que resulta es su contrario: las diferencias culturales y educativas sirven para justificar viejas estructuras de desigualdad entre los individuos(18).

En definitiva, para Bourdieu, son los sistemas de codificación de las diferencias los que se han reformulado en la Sociedad de Masas, y de comunicación estandarizada, en nuevas formas más soterradas. La organización de los mensajes y su sistema de operaciones ideológicas aparecen como modalidad sociopolítica reciente. La persuasión masiva -estudiada por autores tan relevantes como los de la Escuela de Frankfurt y los estructuralistas, e incluso por los funcionalistas norteamericanos- se reformula en la actualidad en interacciones y relaciones objetivas y subjetivas más arduas de analizar. La interiorización e introyección de prácticas culturales y educativas son orientadas hacia la creación de una mentalidad colectiva en la que "la colonización del mundo de la vida"(19), como definía Habermas, es el aspecto primordial del proceso. Tanto para Bourdieu como para los neoestructuralistas actuales, la comunicación y cultura de Masas no pueden ser entendidas sin conexionarlas con los mecanismos complejos de reproducción de la desigualdad entre las clases sociales y los grupos sin poder, siendo en este sentido la estrategia básica de la pervivencia del sistema contemporáneo de estratificación colectiva.

Como se observa, el neoestructuralismo comunicativo retoma numerosos planteamientos ya esbozados por Roland Barthes en su libro *Mitologías*(20) y, posteriormente, por la obra del "primer" Baudrillard en su *Crítica de la economía política del signo*(21) y, en concreto, en el capítulo sobre "La génesis ideológica de las necesidades". En definitiva, se puede afirmar que tanto el Estructuralismo como el Neoestructuralismo francés, con su consiguiente tradición roussoniana, retoma un fenómeno que había sido despachado bajo el tópico de "igualación" social de las Masas a partir de los mensajes de la nueva cultura-comunicativa y los procesos de neutralización de la educación. Precisamente, en esta línea van a estar los continuadores de la corriente sociológica crítica.

Las nuevas formas ideológicas, pues, son consideradas especialmente por los continuadores de la línea filosófica emprendida por Antonio Gramsci(22). El teórico italiano fue uno de los primeros en darse cuenta de la esencial importancia que los procesos culturales tenían en las transformaciones y cambios sociopolíticos. Siguiendo este análisis, a partir de los años setenta nos encontramos con toda una posición sociológica en la que se valoran como fenómenos independientes lo que Marx denominó como "superestructuras ideológicas". De aquí que los principales representantes de esta perspectivas, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe y, sobre todo, Fredrich Jameson tratan de indagar el funcionamiento de la cultura como factor de asimilación y adaptación de las sociedades post-industriales. En este respecto, será paradigmática la obra de Jameson *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*(23). Obra que emprende un giro en la búsqueda de las causas que están originando el empobrecimiento cultural masivo de nuestros días.

Jameson estudia las consecuencias de la reciente forma cultural derivada de la industria de la cultura y de la comunicación, que en vez de producir una "prodigiosa expansión cultural por todo el reino social" privilegia la consolidación del "capitalismo en su sentido más negativo", como comentará el autor neomarxista. De este modo, Jameson tratará de centrarse en los efectos de carácter ideológico, entendiendo el término de "ideología" en su sentido clásico: como pensamiento oscurecido por acción de grupos de interés. Pero la ideología comunicativa, y esa variedad elaborada sofisticadamente por la industria cultural que es la "post-modernidad", se va a caracterizar por un descentramiento de la psique que convierte al receptor-consumidor en un sujeto adaptado no tanto a su propio mundo cotidiano y subjetivo, cuanto a los imaginarios simbólicos de los "medios", en claro proceso de psicopatologización de sus valores y códigos de conducta. Para Jameson: "Este giro en la dinámica de la patología cultural puede caracterizarse como el

desplazamiento de la alienación del sujeto hacia su fragmentación."(24)

Sin embargo, con la post-modernidad esa fragmentación se consolida y llega a su máxima expresión. Así, la difusión de la ideología que es la post-modernidad converge en la cultura del "pastiche". La realidad social es relegada y, en su lugar, se organizan un conjunto de representaciones derivadas del consumo y de la comunicación mediada que construyen una dimensión histórica presentada como espectáculo. La Historia real -como la denomina Jameson- se sustituye mediante la configuración de un "collage" de fragmentos dispersos transmitidos por los "mass-media" y por la industria de la cultura estándar. La ruptura de la cadena significante causal manifiesta una concepción del mundo post-moderna; es decir, una interpretación de la realidad sumamente subjetivizada y atomizada. La neutralización de la lógica racional y de la posibilidad de comprender la realidad a partir de estructuras y procesos objetivos es, en último término, el significado profundo de ese fenómeno de fragmentación.

En tal proceso de fragmentación, los grupos con menos defensas intelectuales adoptarán modelos de opinión contrarios a su propio interés. Para Jameson, esos grupos reflejarán esas nuevas modalidades ideológicas. Los grupos subordinados, en este sentido, se adecúan perfectamente a la descripción de "integración" por "fragmentación". Pero lo más grave de esta situación resulta de la alteración de lo que Jameson conceptúa como mapas cognitivos(25), esto es: la capacidad de poder orientarse mediante un pensamiento causal. Por tanto, la gran mayoría social "construirá" sus sistemas de valores y de actitudes a partir de una lógica simplificada y reducida de los contenidos de los medios y de un tipo de consumo serializado.

El efecto de efectos del advenimiento y consolidación de los medios de comunicación masivos, sobre todo, los grupos sociales -y, principalmente en los más debilitados- es la acción de una lógica cultural que neutraliza la natural evolución educativa, intelectual y creativa que era propia y específica de la dinámica histórica. De este modo, afirmará Jameson, se quiere presentar a esta época en la ideología del "fin de las ideologías". La estrategia cultural de la Post-modernidad se expone como el "fin de las clases sociales", el "fin del Estado del Bienestar", el "fin del socialismo", o el "fin de la Historia". En consecuencia, lo que se trata es de identificar el "fin de todo" con el fin de la objetividad. Y, aquí, uno de los efectos primordiales será la transformación de la percepción colectiva. El paso hacia un tipo de pensamiento casi tribal en el que se pierdan de vista la interrelación racional de los fenómenos. En definitiva, la alteración de los mapas cognitivos, que sirven para asegurar la continuidad de unas estructuras en las que

el análisis crítico se percibe como una amenaza a la continuidad de ese "orden de cosas".

Conjuntamente con las reflexiones de Bourdieu y de Jameson sobre la constitución de nuevas formas de desigualdad social a través de modelos culturales en los que los medios de comunicación de Masas sustituyan los desarrollados por la cultural humanísticaracional, surge un análisis crítico inspirado en la tradición intelectual dialéctica de la Escuela de Frankfurt.

La "segunda generación" de la Escuela incidirá en el refuerzo de las desigualdades sociales a través de la transformación ideológica. La colonización-del-mundo-de-la-vida denominarán los representantes de la "segunda generación" de la Escuela de Frankfurt a ese nuevo modelo cultural de estructura comunicativa. Jürgen Habermas, Claus Offe y Oskar Negt perfilarán sus interpretaciones sobre el nuevo modelo cultural-comunicativo mediante una teoría de los desplazamientos(26) de estructuras e instituciones colectivas.

Habermas establece una clasificación que se ha hecho común en la Ciencia Social, sobre las posibles tendencias a la crisis en las sociedades post-industriales. De una manera resumida expondremos tales tendencias, concentrándonos con posterioridad en extraer las posibles conclusiones que se deducen de ellas en el caso de los sectores relativos a la educación.

Para el autor alemán, la crisis económica(27) aparece y se expresa en la tendencia decreciente de la cuota de ganancia. Es decir, el sistema económico requiere "entradas" (input) en trabajo y capital convertibles en valores consumibles. Para el modo de producción capitalista, la crisis actual es una crisis atípica atribuida a insuficiencias de "input". Las perturbaciones del capitalismo liberal fueron crisis de "output" que trastornaron la distribución de los valores canalizados en conformidad con el sistema por la vía del ciclo. Mas, si en el capitalismo avanzado persisten las tendencias a la crisis económica, ello significa que la intervención del Estado en el proceso de valoración obedecerá a los mecanismos de mercado, a las leyes económicas que operan espontáneamente y están sometidas a la lógica de la crisis económica, como en etapas históricas anteriores. El Estado tendrá que hacer frente a esta política económica con otros medios y de aquí que tratará de actuar como poder legítimo para autorregular el proceso de valoración. Sin embargo, esta tendencia a la crisis está determinada por la ley del valor y la actividad del Estado no puede contrarrestar la tendencia de la cuota de ganancia con lo que la crisis económica se impone a través de la crisis social y hace renacer las luchas políticas y la oposición entre clases. Este es el inicio de la crisis política.

Como es sabido, Habermas utiliza el concepto de "desplazamiento" para perfilar su teoría de la crisis. Ello se

observa en el análisis del paso de la crisis económica hacia la crisis política. Veamos como Habermas efectúa ese desplazamiento.

En su libro *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío,* Habermas conexiona su modelo de crisis y es, básicamente, sobre la actividad política en donde los términos de "legitimidad" y "racionalidad" interactúan entre sí. Según Habermas, el sistema político requiere un complejo "input" de lealtad de las masas, pero dicha lealtad tiene que estructurarse de la manera más difusa posible. Ahora bien, cuando en el cumplimiento de los imperativos de autogobierno marcados por el sistema económico, el sistema de legitimación no alcanza el nivel de lealtad requerido, se da una crisis de legitimación. Es este aspecto el que conviene subrayar, ya que toda la obra posterior del autor alemán tratará de encontrar una solución para restaurar la relación legitimidad-racionalidad a partir de la propuesta de su *Teoría de la Acción comunicativa*(28).

En efecto, para Habermas, la crisis de racionalidad es una crisis sistémica desplazada al igual que la crisis económica, mientras que la crisis de legitimación es directamente una crisis de identidad. El déficit de racionalidad de la Administración pública significará que el aparato del Estado, en determinadas condiciones, no puede aportar al sistema económico rendimientos positivos ya que actúa para intereses privados y no generalizables para toda la población. Asimismo, el déficit de legitimación significa que con medios administrativos no podrán producirse estructuras normativas. De este modo, el sistema político tendrá que desplazar sus límites hacia el interior del sociocultural y educativo y no sólo del económico con lo que la crisis acabará afectando a la totalidad de esferas incluidas en las del "mundo-de-vida" y sus procesos ideológicos y simbólicos.

Nos referimos al análisis de los subsistemas para deducir las tendencias a la crisis sociocultural y su influencia sobre los procesos educativos. De este modo, el análisis de la crisis sociocultural aparece como el nexo de unión entre los autores de la "primera generación" de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin) y los de la "segunda" (Negt, Offe, Wellmer o Habermas). Por tanto, el sistema cultural toma su "input" de los sistemas económico y político (bienes, servicios, actos legislativos, Seguridad Social, etc.); en consecuencia, la crisis de los otros sistemas suponen profundas perturbaciones en todo el sistema y estructura sociocultural y se traduce en profundos déficit de legitimación y de racionalidad.

Esos déficit de racionalidad y de legitimidad en donde mejor se expresan, es en la acción cotidiana de los "mass-media"(29). Según Habermas, la Opinión pública que surgió como el

gran mecanismo de la sociedad democrática conjuntamente con el parlamentarismo en el siglo XVIII, entra en una fase de neutralización. El parlamentarismo se convierte en un juego de partidos con una "cúpula oligárquica", tal y como subrayó Robert Michels en su precursor libro *Los partidos políticos*(30), con un profético subtítulo: *Un estudio sociológico de las tendencias oligárquicas de la democracia moderna*, y escrito nada más ni nada menos que en 1911. Pues bien, del mismo modo que Michels analiza este proceso, asimismo, la Opinión pública se contrarresta con la aparición de unos canales tecnológicos de comunicación serializada. Los "mass-media" determinarán los sistemas motivacionales y las expectativas de la población. Para Habermas, la cultura comunicativa contemporánea demuestra la crisis sociocultural y de motivación generalizada y generalizable.

Para el filósofo-sociólogo de Frankfurt, la dinámica de los desplazamientos según la cual la crisis económica se desplaza hacia el sistema político y, a la par, la crisis política se desplaza hacia el sistema sociocultutal, significa en último término que es sobre la racionalidad y las psicologías sociales sobre las que recaen todas las contradicciones. En este sentido, el "mundo-de-la-vida" se encuentra en el mismo centro de los conflictos de toda índole(31).

Precisamente, los sectores más débiles y debilitados serán los que reciban de una manera más directa la crisis de racionalidad y de motivación, siendo los jóvenes uno de los segmentos de la población más afectado. La crisis, en sus múltiples variedades, actuarán de un modo más riguroso con las clases sociales más frágiles y ello debido a la desestructuración de las condiciones y oportunidades de vida de la masa de población que menos posibilidades tiene de llegar a una posición de poder. En estas condiciones, la carencia de vías de acceso a una posición de seguridad profesional y vital, se sustituye por la influencia de meros procesos ideológico-comunicativos. Para los autores continuadores de la Escuela de Frankfurt, los "mass-media" encauzan hacia el mundo del espectáculo, el ocio (y podríamos decir hoy, los "reality show") el desconcierto social y la desmotivación de grandes áreas de la población. Ahora bien, y como muy acertadamente estudió Theodor W. Adorno, ese estado de desconcierto colectivo culmina en la aparición de un tipo de personalidad de marcos de referencia y psicología rígidos: la personalidad autoritaria(32). Y dicho tipo de personalidad asume unas formas de conducta en las que el sadismo y la patología ocupan un papel preferente. Pero, la personalidad autoritaria necesita al "Otro", al diferente, al que pueda someter y humillar. En este proceso, la destrucción de la racionalidad y de la educación humanista ocupa un lugar determinante para que la motivación social pueda ser encauzada sin que se

resienta ningún otro subsistema organizativo o institucional.

En suma, tanto los neoestructuralistas como los autores críticos coinciden en que estamos ante un reajuste global de las sociedades de capitalismo avanzado. Este reajuste implica la desarticulación del Estado del Bienestar que, desde finales de la Segunda Guerra Mundial, ha permitido la extensión de derechos colectivos. La restricción de posibilidades que conlleva la transformación del Estado del Bienestar, y que los frankfurtianos ponen como campo privilegiado de estudio, significaría el surgimiento de nuevas formas de desigualdad colectiva. Desigualdad que recae en los grupos "sin Historia", como afirmaba Foucault(33); esto es: minorías étnicas, mujeres, sectores marginales, minorías intelectuales críticas, etc. Mas, esta situación se "amortigua" mediante procesos de opinión que integran simbólicamente en una sociedad psicológicamente desintegrada. En ese proceso de desintegración psicológica la transformación educativa cumplirá el papel fundamental de "reajustar todo el reajuste". A continuación, veremos este proceso de una forma específica.

EDUCACIÓN, FILOSOFÍA Y REAJUSTE.

La pregunta previa de la que hay que partir es: ¿por qué molesta la Filosofía y, lógicamente, todo el conocimiento relacionado con lo normativo, incluyendo aquí incluso la asignatura de Religión?

La respuesta a este interrogante tiene que articularse en diferentes planos. Por un lado, habrá que partir de una perspectiva global del lugar que España, en cuanto Estado-nación, va a ocupar en el contexto internacional de una economía-mundo, tal y como la define Inmanuel Wallenstein(34). Y, por otro, es necesario un replanteamiento del papel que el análisis normativo cumple en los procesos sociales y, en concreto, en el proceso educativo.

a) Los aspectos económicos:

En principio, no se pueden históricamente desvincular las reformas educativas del resto de reformas y transformaciones de una sociedad específica. La sociedad española, en este punto, desde hace veinte años se ve inmersa en un cambio de un sistema autoritario a otro de monarquía parlamentaria. Precisamente, ahora, que se celebra oficialmente esta evolución, no se puede olvidar que el país -aparte de su propia voluntad de transformación- está dentro de un conjunto de relaciones internacionales que, en parte, condicionan su situación tanto interior como exterior. De este modo, y concluida la transición política llevada a cabo por actores políticos netamente españoles, desde el año mil novecientos ochenta y cinco se entra en una fase en la que se trata de sinto-

nizar con el resto de países del entorno. La pertenencia a la Comunidad Europea(35) aparece como el fin de todos los esfuerzos. Lo que, antes, significaba el Dorado de ultramar, lo ocupa ahora la inserción en la Unión Europea. Es desde aquí desde donde hay que enmarcar la reforma educativa; es decir, dentro de este contexto interestatal. En consecuencia, se pone en marcha un "proyecto" de país en el que prevalecen, poco a poco, las políticas comunitarias y en las que se socaban los fundamentos de unas políticas adecuadas directamente con las propias estructuras del país. Los resultados, ya con una lejanía de diez años y sin ningún ánimo apocalíptico, no dejan de ser objetivos; esto es: una desindustrialización generalizada y privatización de sectores económicos (la gravedad de la desarticulación del INI) y, paralelamente, un fenómeno de desculturización que tiene su conexión implícita con la desregulación del mercado laboral y de los marcos jurídicos del Derecho del Trabajo.

Centrándonos en el segundo proceso, -puesto que la desindustrialización sería materia de análisis en otro tipo de estudio-, es inseparable la desculturización del objetivo (esperemos no cumplido) de situar al país como una especie de "zona libre" laboral. El abaratamiento, por ejemplo, de tener una especie de "dragón" oriental con características al modelo de Hong Kong y similares dentro de la Europa occidental, permitiría un área geográfica y un "capital humano"(36) sumamente rentables para potencias poderosas de la Unión. La paradoja, entonces, no deja de ser curiosa. O bien, el país pasa a ser el gran parque de atracciones y recreo europeo; o bien, formamos parte de una reserva de mano de obra europea. Pero, la condición imprescindible de todo ello tiene que pasar por la mutación del sistema educativo. Como afirmó en su momento un poderoso ministro: sobran demasiados humanistas.

Desgraciadamente, las previsiones de los firmantes españoles del Tratado de la Unión se ven imposibilitadas por un suceso que conmueve toda la estructura del continente: la caída del muro de Berlín. Desde ese mismo momento, los ex-países del Este aportan un "capital humano" (en tan odiosa terminología) que lo previsto por las autoridades españolas se va a pique. Es esta la causa subyacente que explica esa sensación colectiva de ir a la deriva. Mas, volviendo al tema de la reforma educativa, lo que sucede en última instancia, es que todos los supuestos de desregulación, reprivatización y descentralización se quedan sin contenido, y especialmente la modificación del sistema educativo.

Esta es la causa primordial por la que la reforma se vea ya, apenas comenzada, como mortecina. Sin embargo, lo preocupante es que esos cambios no responden a sus esquemas y, sólo, sirven para introducir y producir disfunciones en todo el proceso educativo. El profesor pierde legitimi-

dad que analizaremos más adelante con más detalle, los claustros que prácticamente eran autogestionarios de los centros, entran en un principio de jerarquización de inquietantes consecuencias futuras y, desde luego, el alumno -objeto y sujeto esencial de la educación- se desmotiva ante una fragmentación del conocimiento y, en muchos casos, desordenados e incoherentes aprendizajes. En suma, la desorientación es general y únicamente la buena voluntad y "eso" tan difícil de definir que es la "vocación" permite que el sistema educativo presente todavía una cierta decencia y honestidad.

La "moraleja" de lo anterior no deja de ser el hecho según el cual todo el sistema educativo se altera por la búsqueda de inserción en los procesos productivos y económicos internacionales(37). El abaratamiento de la formación de la mano de obra que se observa en algunas de las áreas de conocimiento de las asignaturas "reformadas", señala los imperativos del mercado laboral. Pero, en esa miope reforma se pierde de vista la gravísima desarticulación intelectual del país, pues intentamos pensar que se trata de un tema de miopía y no de otro tipo de "intenciones". La disculpa de que se necesitan más ingenieros que humanistas, no deja de ser paradójica cuando se sabe que se compite con las escuelas técnicas alemanas, francesas y centroeuropeas. Quizá sería más útil competir con humanistas en ese aglomerado mercado en el que se ha convertido Europa, puesto que, al fin y al cabo, si algo ha podido ofrecer este país no deja de ser su cultura humanista histórica y que, parece, que siempre ha tenido enfrente a los mismos "reformadores", desde Fray Luis de León hasta Quevedo y Goya.

b) Los aspectos sociológicos:

Si en lo referente a las previsiones económicas se puede hablar de una crisis del rol de la reforma educativa, no ocurre lo mismo con el contexto sociológico en el que se inscribe y fundamenta dicha reforma. Veamos por qué.

En las sociedades post-industriales, la educación ha significado el gran mecanismo colectivo de movilidad social(38). La movilidad ascendente, a través del mérito y el logro personal, ha logrado en parte romper los principios de privilegio y poder heredados propios de sociedades casi de estratificación estamental. Desde Saint-Simon hasta nuestros días, se sabe que una sociedad es activa cuantos menos parásitos privilegiados soporta (las clases ociosas y vagas, las denominaba precisamente el conde francés). La Modernidad ilustrada posibilita que sea el principio del mérito el que juzgue, en último término, la capacidad de un sujeto para un desempeño social y laboral. Por tanto, la educación ha supuesto la "gran válvula" de seguridad del siglo XX para evitar conflictos y estallidos como los que, de habitual, tuvieron lugar durante todo el siglo XIX.

A la vista de esto, la sociedad industrial situará como primer precepto la ruptura con el privilegio y las situaciones tradicionales. Como afirmaba Weber(39), la racionalización e impersonalidad burocrática se convierten en los ejes de un tipo de Estado y sociedad en los que prevalece una dinámica de movilidad unida al merecimiento de sus ciudadanos, valorándose dicho mérito a través de unos criterios objetivos comunes. De este modo, para Weber, una sociedad podía estimarse como modernizada cuando procuraba determinar unos ejes de evaluación del mérito en el que no prevaleciesen de ningún modo situaciones consolidadas de privilegio o preferencia. La "subjetivización", por tanto, de los criterios de impersonalidad y objetividad -por ejemplo, en el caso de unas oposiciones- era el signo claro, según el autor de *Economía y Sociedad*, de una disfunción evidente en una sociedad modernizada.

Pues bien, el reajuste que el sistema efectúa desde la década de los años setenta y que, como hemos visto, analizan autores como Habermas y Offe, en donde mejor se percibe es en las modificaciones del modelo educativo consolidado desde finales de la Segunda Guerra Mundial. La derrota del nazismo llevó a la construcción de un tipo de educación en la que los valores humanistas se difundieron como defensa ante la posible reaparición de movimientos políticos autoritarios. La declaración de Derechos Humanos, la aparición de organismos y organizaciones internacionales dedicadas al asentamiento de unos valores de solidaridad y, en general, la construcción de un Estado de Bienestar en el que los principios del Estado social y de Derecho se hicieran efectivos, son indicativos de un momento de atenuación de conflictos sociales y políticos. Y, asimismo, la simultaneidad de todo ello con una época de bonanza económica, conduce hasta finales de los años sesenta con el aseguramiento de ciertos niveles de consumo y renta para una gran mayoría de la población.

Siguiendo de nuevo a Pierre Bourdieu, hay que referirse a la dialéctica de la igualdad y desigualdad colectiva(40). En este sentido, los modelos educativos son el mejor reflejo para valorar la situación de justicia y equidad social. Precisamente, las desnivelación que experimenta la actual Sociedad de Masas, se comprende de una manera perfecta a través del examen de los cambios efectuados en todas las instancias educativas. Y ello porque, del mismo modo, que la educación hasta los años sesenta supuso el mejor mecanismo de movilidad ascendente, en nuestros días pasará a constituirse en la estrategia determinante para atenuar y suavizar los nuevos conflictos. Es decir: la educación pasa a ser el "colchón" que detiene los antagonismos y desequilibrios de la sociedad desregulada y desreguladora de la última década. Y, en esta nueva función, la adquisición colectiva de conoci-

mientos humanísticos se vuelve problemática.

La aparición de nuevas formas de desigualdad social y, sobre todo, el desempleo como proceso primordial para comprender esas nuevas desigualdades, significa un fenómeno de desestructuración global de las sociedades post-industriales. Los jóvenes, precisamente, serán el sector sobre el que la economía mundializada actúa con más fuerza. Por un lado, en la década de los setenta se desarrolla un consumo juvenil que fortalece y vigoriza el mercado. Las industrias de la comunicación y la cultura estandarizadas centran sobre el ámbito de la juventud sus principales producciones. El ocio y el entretenimiento pasan a ser los aspectos básicos de la vida del adolescente. Pero, con la paradoja, de que a la vez carecen de unos niveles de renta autónomos como el de los de las familias. Por otro lado, el desempleo, la ideología comunicativa de los medios de comunicación y los desajustes del sistema actúan directamente sobre el sector juvenil, generando una desmotivación y desorientación generalizadas.

La educación, entonces, se adapta a esa profunda y compleja desestructuración. Si se observa detenidamente la nueva organización de los estudios de Bachillerato es evidente el hecho de que éste se amolda a una serie de características que no proceden tanto de la función específica de la enseñanza en cuanto difusión y transmisión de conocimientos, cuanto que, ahora, se trata de acomodar la educación a los imperativos del ocio y del consumo. El profesor pasa a ser un entretenedor y el alumno busca en las aulas el mismo tipo de diversión que encuentra en los mass-media y en la cultura de Masas. La absorción de la educación por el contexto social se convierte en uno de los más intranquilizadores hechos de nuestros días. Y, aquí, la intención de adaptar a los centros educativos al medio en el que se encuentra, pese a que puede parecer loable a primera vista, en una segunda lectura puede significar la formación de "ghetos" y el encasillamiento de las poblaciones en sus ámbitos de origen sin una perspectiva de movilidad ascendente, tal y como había obrado el modelo educativo de fuerte componente humanístico.

En definitiva, el análisis de Bourdieu sobre la desvalorización(41), como principio de principios a la hora de valorar el sistema de estratificación colectivo, -concepto que definía como la acción de minusvaloración de una estructura cuando accedía a ella una amplía mayoría de población- se convierte en el núcleo explicativo para intentar comprender las mutaciones educativas. En un procesos de reajuste social y económico, entonces, no es "conveniente" que haya más humanistas que informáticos y "vende" más el que los jóvenes jueguen al parchís que el que se dediquen a leer a Platón. Y, para ello, lo

siguiente tiene que ser lógicamente la neutralización de los conocimientos de índole normativa.

c) Los aspectos normativos:

Es curioso, como vuelve a considerar el sociólogo francés Bourdieu, que en las más importantes Universidades de élite y en las grandes Escuelas de formación de alto funcionariado, los estudios clásicos ocupen un lugar preferente, mientras que en los nuevos Bachilleratos estos estudios ceden su lugar a actividades del más pintoresco pelaje. Sin embargo, no debemos dejarnos llevar por el lado anécdotico. Al contrario, se puede hablar de una serie de características que nos permiten establecer una cierta taxonomía del rumbo que emprenden los cambios educativos y culturales, entre éstas se pueden destacar:

- La sustitución de los estudios clásicos por actividades, en gran mayoría de los casos, de carácter práctico. Mas, el sentido del término "práctico" tiene que ser vinculado con lo "útil" para una adaptación de los conocimientos del alumno a la esfera del mercado y sus creación de mano de obra.

- La introducción en la docencia de contenidos provenientes de los mensajes de los medios de comunicación de Masas y de su cultura. Así, los mismos centros educativos legitiman un modelo cultural que se acepta acríticamente y que, fundamentalmente, está elaborado con finalidades, a menudo, antieducativas y con el objetivo de incentivar el consumo infantil y juvenil.

- La sustitución de las áreas de conocimiento que se refieren al análisis de sistemas de valores y tradiciones culturales, por habilidades y "destrezas" ligadas al entretenimiento irreflexivo y que no debería ser objeto de enseñanza en los centros educativos, ya que, por su misma índole, pertenecen más a los ámbitos del consumo y sus productos.

- La indefinición y confusión, por consiguiente, que generan todas las prácticas anteriores, finalizan convirtiendo el trabajo docente y los centros de enseñanza en una sustitución de responsabilidades que corresponden a otros niveles e instancias; es decir, se alarga el período obligatorio de enseñanza ya que, de lo contrario, habría un importante grupo de desempleo juvenil "flotante" y, a la par, se recorta el Bachillerato porque su nueva función no es la de educar -en el sentido clásico del concepto-, sino la de retener el conflicto y contrarrestar los diferentes tipos de desajustes sociales. Todo estos fenómenos pueden ser constatables si se hace un estudio pormenorizado del proceso de anomía(42), tal y como lo definía el sociólogo Émile Durkheim. La anomía, pues, se define como una pérdida de pautas, normas, sentido, etc., y que puede culminar en una disolución y desmotivación o bien de suje-

tos, o bien de grupos y colectivos específicos. En este punto, la anomía es una espada de Damocles sobre la profesión de enseñante.

Ahora bien, de lo anterior es el tema de la sustitución de los conocimientos de carácter normativo -Filosofía, Ética y, también, Religión- el que resulta más evidente y contradictorio. Para poder explicar este hecho, hay que replantearse el lugar ocupado por estos conocimientos en el contexto humano y social.

En principio, estas materias están interrelacionadas con la identidad cultural de una sociedad. La Filosofía, de este modo, no es sino la evolución y el progreso de la reflexión racional en relación a problemas permanentes de la existencia humana y colectiva en toda su complejidad histórica. Desde esta perspectiva, el análisis filosófico posibilita entender la larga lucha de la especie por alcanzar, como decía Kant, su mayoría de edad. La reflexividad racional y causal estaría en el origen de la Ciencia y de la técnica, deslindando de una forma sistemática racionalidad y sentido común. Mas, si se escamotea y se omite esta distinción, el "sentido común" que pertenece y es construido artificialmente por cada época, como demostraron Berger y Luckmann en su célebre libro La construcción social de la realidad(43), se consagra una cosmovisión colectiva caracterizada por su asimilación de los valores de la cultura de Masas, siendo el darwinismo social el núcleo de comportamiento que se consolida como el único posible. De aquí, que tanto la Filosofía como la Ética, o curiosamente la Religión, vayan en el mismo saco. En último término, de lo que se trata es que no haya un pensamiento autónomo y con unos criterios racionales que pueda hacer frente a la ideología de la competitividad que está en la base del reajuste global de todo el sistema contemporáneo. Lo normativo, por consiguiente, y especialmente los conocimientos que provienen del modelo clásico-humanístico, devienen en el gran obstáculo a la economía mundializada y sus marcos ideológicos-integrativos de los mass-media. Valores como los de cooperación frente a competitividad, conocimiento frente a opinión, y, en general, el sentido crítico con el que capacitan la distinción racional entre "ser" y "deber ser" que es específica de un tipo de análisis intelectual que pone entre interrogaciones al "sentido común" post-industrial y sus sofisticados sistemas de prejuicios y estereo tipos.

¿SON POSIBLES ALGUNAS CONCLUSIONES?

Tanto los más actuales estudios sociológicos de investigación crítica como fundamentales análisis filosóficos contemporáneos coinciden en la afirmación según la cual nos encontramos con un reforzamientos de los procesos de desigualdad colectivos a través de una reorganización de la economía, la sociedad, la cultura y la edu-

cación. Como ya se ha referido en el presente estudio, desde Habermas-Offe hasta Bourdieu, se juzga que es esencialmente sobre los aspectos culturales y educativos en donde se están adaptando el resto de subsistemas sociales. Desde esta perspectiva, es desde donde hay que entender esa pregunta que más arriba hacíamos: ¿qué pasa con la Filosofía?

En efecto, la Filosofía se ha convertido en el paradigma rechazado. Lo que en otros tiempos -hace ahora veinte años- hubiera sido considerado un fenómeno de censura política, en estos momentos se presenta como "simple medida administrativa" que incentiva la "variedad y la elección" de materias en el Bachillerato. Es aquí en donde está la gravedad y capital importancia de la paulatina supresión de los conocimientos normativos. El "hombre administrado" por los intereses de la razón instrumental(44) -en terminología de la Escuela de Frankfurt más vigente que nunca- no necesita tener valores, sólo debe apoyarse en símbolos y en símbolos comunicativos cada vez más primitivos. Las paradojas, éntonces, no dejan de aparecer. Ciudadanos de una Unión Europea que no sepan quienes eran Sócrates, Platón, Kant, Marx, Wittgenstein... Ciudadanos de un mundo en el que se van a requerir más conocimientos intelectuales ante la multiplicidad de culturas, razas y tradiciones, y que, al contrario, el desconocimiento les confinará en sus prejuicios y en actitudes violentas como objetivamente se observa con la aparición de movimientos juveniles neonazis(45). O la gran paradoja de una sociedad tecnológica y científicamente sofisticada, y unos ciudadanos que no sean capaces de ejercer una reflexión causal sobre ellos mismos y su entorno. De este modo, si se quiere realizar una reforma educativa, necesariamente habrá que replantear el papel del conocimiento normativo, sobre todo, porque sin él se hacen imposible llevar a cabo los principios democráticos. Filosofía y democracia desde sus orígenes están unidas. Mas, la democracia no puede considerarse un mero proceso político, sino en su sentido histórico la democracia no es sino una organización racional e igualitaria de las cosas. Así, los legisladores han olvidado que un proceso tan complejo como el educativo y que depende de tantos sectores implicados, no puede solventarse trivialmente. Se hace básico, pues, el replanteamiento de los términos, sentido y protagonistas de tal reforma. Y ese replanteamiento sólo puede establecerse desde un significado de democracia real y de dialógo compartido.

Como afirmaban Horkheimer y Adorno(46), la Filosofía no puede ser sino la aclaración racional y crítica de lo que "es". Esta firme convicción ha hecho avanzar a la sociedad. Sin ella, la "sociedad administrada" no será sino aquella "jaula de hierro" de la que hablaba Max Weber cuando se refería a una sociedad deshumanizada y sin futuro. Lo que no se debe entonces

olvidar, de ningún modo, es el hecho de que la dignidad humana pasa por el conocimiento objetivo, la racionalidad y la ética ilustrada en un esfuerzo colectivo por mejorar y perfeccionar la Historia. De lo contrario, estaremos de nuevo en la vuelta a la caverna de la ignorancia, pero, ahora, ese retorno agravado porque esa ignorancia "natural" puede consolidarse como alienación y dominación social planificadas.

NOTAS

1. Un estudio pormenorizado de la contribución de la Filosofía Política en la construcción del Estado Moderno en: Wolin, Sh.S.: *Política y perspectiva*. Buenos Aires, Amorrortu, 1974. páginas 11-38, "Filosofía política y filosofía".
2. Una visión de conjunto en: Baumer, F.L.: *El pensamiento europeo moderno.* México, Fondo de Cultura Económica, 1985. págs. 141-251.
3 La obra fundamental, en este sentido, sigue siendo: Jaegger, W.: *Paideia. Los ideales de la cultura griega.* México, Fondo de Cultura Económica, 1980. Especialmente la amplia parte dedicada a Platón.
4. Kant, I.: *¿Qué es Ilustración?*. Madrid, Tecnos, 1993. págs. 17-26.
5. Habermas, J.: *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires, Amorrortu, 1975. págs. 49-117.
6. Offe, Cl.: *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. Madrid, Alianza Universidad, 1990. págs. 41-72.
7. Muñoz, B.: *Teoría de la Pseudocultura.* Madrid, Fundamentos, l995. págs. 19-43.
8. Baudrillard, J.: *Crítica de la economía política del signo.* México, Siglo XXI, 1982. págs. 52-88. Y, asimismo, un estudio global del mismo autor en: La Sociedad de Consumo. México, Siglo XXI, 1974.
9. Barthes, R.: *Estructuralismo y Sociología.* Buenos Aires, Nueva Visión, 1973. págs. 13.
10. Habermas, J.: O. cit., págs. 49-117.
11. Una rigurosa aproximación económica en el libro conjunto: De Paz Báñez, M. (ed.).: *La Economía Mundial.* Madrid, Pirámide, 1993. Sobre todo, "El proceso de intensificación de las relaciones: la mundialización de la economía", págs. 47-65.
12. Weber, M.: *Economía y Sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica, 1983. págs. 173-180, "La dominación legal con administración burocrática".
13. Picó, J.: *Teorías sobre el Estado del Bienestar.* Madrid, Siglo XXI, 1990. págs. 1-27.
14. VV. AA.: *Industrias culturales: El futuro de la cultura en juego.* México, Siglo XXI,

1982. págs. 81-127, "Repercusiones de las industrias culturales".

15. Bourdieu, P.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona, Laia, 1977.

16. Bourdieu, P.: *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus, l988. Esta va a ser la obra más representativa actual del análisis de la desigualdad cultural y educativa.

17. Bourdieu, P.: O. cit., pág. 78-79.

18. Pierre Bourdieu ha extendido su análisis al tema de las Escuelas de formación de al funcionariado francés y su carácter elistista. ver: *La Noblesse d'Etat: grandes écoles et esprit de corps*. París, Minuit, 1989.

19. Habermas, J.: *Problemas de legitimación*..., vers. cit., págs. 15-23.

20. Barthes, R.: *Mitologías.* Madrid, Siglo XXI, 1980.

21. Baudrillard, J.: *Crítica de la economía política del signo*. México, Siglo XXI, 1982.

22. Gramsci, A.: *Los intelectuales y la organización de la cultura.* Buenos Aires, Nueva Visión, 1984. págs. 109-147.

23. Jameson, Fr.: *El pos-modernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado.* Barcelona, Paidós, 1991.

24. Jameson, Fr.: O. cit., pág. 37.

25. Jameson, Fr.. O. cit. págs. 111-117.

26. Habermas, J.: *Problemas de legitimación...*, págs. 49-117.

27. La explicación pormenorizada de las tendencias a la crisis está analizada específicamente en el capítulo segundo, titulado precisamente, "Tendencias a la crisis en el capitalismo tardío", págs. 49-117.

28. Una renovación de la Teoría de la Comunicación la ha llevado a cabo Habermas en su: *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid, Taurus, 1987, págs. 527-562, Tomo II.

29. Michels, R.: *Los partidos políticos.* Buenos Aires, Amorrortu, 1983, págs. 47-67.

30. Habermas, J.: *Conciencia moral y acción comunicativa.* Barcelona, Península, 1985, págs. 135-219. Asimismo, Habermas, J.: *El discurso filosófico de la Modernidad.* Madrid, Taurus, 1989, págs. 351-387.

31.- Sobre la renovación de conceptos y su valoración en la obra habermasiana un estudio en: Ferry, J.M.: Habermas. *L'éthique de la Communication*. París, Presses Universitaires de France, 1987, sobre todo, págs. 401-475.

32. Adorno, Th.W.: *La personalidad autoritaria.* Buenos Aires, Proyección, 1965.

33. Foucault, M.: *Espacios de poder.* Madrid, La Piqueta, 1991.

34. Wallenstein, I.: *El moderno sistema mundial.* Madrid, Siglo XXI, 1984. Dos volúmenes

35 Fernández Durán, R.: *La explosión del desorden*. Madrid, Fundamentos, 1993, especialmente el epílogo dedicado a la actual economía española.

36. El temible concepto de "capital humano" fue introducido y consolidado por: Becker, G.: *El capital humano*. Madrid, Alianza Universidad, 1983.

37. En este sentido, el libro fundamental: Fröbel, F./Heinrichs, J./Kreye, O.: *La nueva división internacional del trabajo.* Madrid, Siglo XXI, 1980. págs. 5-57.

38. Giddens, A.: *La estructura de clases en las sociedades avanzadas.* Madrid, Alianza Universidad, 1979.

39. Weber, M.: *Economía y Sociedad*. vers. cit., págs. 175-180.

40. Bourdieu, P.: *La distinción.* vers. cit., págs. 478-496, "Clases y enclasamientos".

41. Bourdieu, P.: O. cit., págs. 405-478. "Cultura y política".

42. Durkheim, E.: *El Suicidio.* Madrid, Akal, l978. Aquí, se explica detenidamente, por vez primera, este concepto tan básico para explicar las psicopatologías sociales contemporáneas.

43. Berger, P./Luckmann, Th.: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, l968.

44. Horkheimer, M.: *Crítica de la Razón Instrumental.* Buenos Aires, Sur, 1973. Y, asimismo: Teoría Crítica. Barcelona, Seix Barral, 1973.

45. Adorno percibió de una manera evidente esos componentes de autoritarismo y rigidez intelectual que desarrollaba la Comunicación de Masas, ver: *Televisión y cultura de Masas.* Córdoba (Argentina), Eudecor, 1966.

46. Adorno, Th.W./Horkheimer, M.: *Sociológica*. Madrid, Taurus, 1979. págs. 23-43, "La Filosofía como crítica de la cultura".

VOCES COMO COCES

INTRODUCCIÓN

Voces como Coces, sección abierta a las voces más puras, a las voces más duras: a los protagonistas. Aquí no se habla de, no se comenta a, no se reflexiona sobre, aquí simple y llanamente nos encontramos con los demás, con sus historias y sus vivencias. Abrimos un espacio y un tiempo para que vosotros mismos o vosotras mismas nos narréis vuestras experiencias, vuestros relatos y recuerdos, lo que queráis contarnos o compartir con todos nosotros y nosotras. No se trata de juzgar ni de criticas, sino de compartir. En este sentido, Enrique, una persona muy querida y cercana a las gentes de RESCOLDOS, nos acerca a su infancia y juventud y nos presenta unos retazos de su vivencia escolar. No se trata de una biografía sino de algo mejor, más valioso: son sus "Recuerdos de mi Colegio".

Además, un colectivo de gentes de la ecología social, el sindicalismo, el cooperativismo, el movimiento estudiantil, la okupación y otros, que se agrupan entorno al colectivo "Bajo el Asfalto esta la Huerta", nos narran su experiencia de agricultura alternativa y ecológica que, en un entorno cercano a lo urbano, pretenden recuperar un sistema más humano de mercado y de alimentación respetuosa con el entorno y con los demás, ni mercantilista ni abusiva. Su relato presenta un modo de vivir alternativo que puede servirnos de modelo y de sugerencia.

Estos son relatos que nos acerca a diferentes vivencias, tal vez alejadas de nuestra propia historia y realidad pero que, a través de ellas y gracias a estas narraciones, se nos hacen cercanas y nos ayudan a conocernos mejor y a entender a los demás. De ahí que, desde estas páginas insistamos en la importancia de que nos contéis vuestras historias, vuestras vivencias y que invitéis e incitéis a los demás hacerlo. A veces uno es reacio a dar ese paso porque se pregunta ¿y a quién le importa mi vida? O piensa que su historia es común y vulgar, sin interés alguno.

Pero, desde *RESCOLDOS* pensamos que la historia, la verdadera historia, no la oficial y académica de los libros y enciclopedias, es la historia que hacemos entre todos, uniendo y compartiendo nuestros relatos todos. Enviadnos vuestras narraciones o los relatos de vuestros conocidos y conocidas para ir construyendo nuestra historia.

RECUERDOS DE MI COLEGIO

Enrique Fernández Valle

Bueno, recuerdo que no era muy buen estudiante y en mi clase habíamos unos 40 alumnos. En el colegio estaba bastante entretenido y con mis compañeros en la hora del recreo jugabamos al futbol. Me acuerdo mucho de una chica de la clase, que era una chica muy lista y que según una amiga suya quería salir conmigo, pero al final no la hice caso. Desde primero de E.G.B. hasta quinto estuve todos los cursos con la misma profesora, no me acuerdo de cuál era su nombre, pero nosotros la llamábamos "la hormiga atómica" porque cuando se montaba en el coche y era muy pequeño ni se la veía. Ella era normal, aunque un poco seca y me acuerdo que una vez, en matemáticas, me saco a la pizarra y como no sabía hacer una cuenta me dio un golpe con la cabeza en la pizarra. A veces le hacíamos regalos, yo una vez le regale una planta con flores y a ella le gusto mucho. Tenía otra profesora, la de gimnasía, que era muy simpática y muy guapa. Nos hacía correr y hacer ejercicios. Como yo era el mayor de mi clase, yo era el mejor. También me acuerdo de Paco, mi profesor de "mate" en sexto. Se reía mucho conmigo, cuando se acercaba al pupitre yo le decía cualquier cosa y nos reíamos mucho. No pude aprender mucho con él porque deje al poco tiempo las clases y me puse a trabajar.

En el colegio había cosas que me gustaban, las cosas de sociales como ver cosas sobre las cordilleras, los rios, etc o las clases de historia, donde nos hablaba de Anibal y los elefantes o de Colón y el descubrimiento de América. He aprendido algunas en el colegio, como a leer y escribir, a sumar, restar, multiplicar (más o menos) y esto me ha servido para estar preparado para la vida, por ejemplo para trabajar de camarero me servía para hacer las cuentas y eso. Recuerdo que una vez me lei un libro y tuve que explicarlo a toda la clase. La "hormiga atómica" le gustó mucho y dijó que lo hice muy bien y me dió un positivo. A veces teníamos alguna pelea, como una vez que un chaval pegó al Luisito, uno de la CEMU, y como yo era de la CEMU fui y le defendí y le dí un guantazo.

Ahora estoy en CANDELA para sacarme el Graduado Escolar, porque al meterme a trabajar dejé el colegio y no me lo saqué. Hay algunas cosas que, estando en CANDELA, me acuerdo de cuando estaba en el colegio, pero aquí aprendo mejor, porque somos pocos, unos diez y no cuarenta como en el colegio, y nos entienden mejor.

AUTOGESTIÓN DE HUERTA PERIURBANA

Dani, miembro del colectivo "Bajo el Asfalto esta la Huerta"
3-10-00

El 23 de marzo de 2000 unas 120 personas entramos en un trozo de tierra cercano al Barrio del Castillo de Torrejón de Ardoz (NE de la Comunidad Autónoma de Madrid), a 17 Km de la Puerta del Sol. En enero del mismo año ya había comenzado, con los semilleros, la fase agrícola de un proyecto que llevaba desde octubre del '99 preparándose. Después se ha extendido también a otra finca de S. Martín de la Vega (SE de la CAM), en una finca comunal del pueblo que se cede a l@s agricultor@s locales y en la cual tuvimos acceso a un pedazo. Esta segunda huerta se abrió a fin de asegurar una producción suficiente para toda la gente que conforma esta cooperativa unitaria de productor@s y consumidor@s, y ante los problemas para cultivar en la finca okupada toda la superficie proyectada.

Este articulo habla por tanto de un proyecto en el que unas 60 comunidades de vivienda -ya sean familiares o de otro tipo- estamos gestionando colectiva y horizontalmente una Hectárea y media (1 Ha=10.000m^2) de terreno practicando la Agricultura Ecológica: 1500m^2 de huerta variada en Torrejón; 6000m^2 de huerta variada en S. Martín; y 5000m^2 de ajos en secano en Perales de Tajuna (E de la CAM).

UN PROYECTO EN EL QUE SE JUNTAN MUCHAS COSAS

Dicho proyecto ha sido elaborado por el colectivo Bajo el Asfalto está la Huerta (BAH), donde nos hemos juntado, interesad@s en trabajar en lo que nosotr@s llamamos Ecología Social, gente proveniente del sindicalismo, el cooperativismo, la agroecologia, el ecologismo, el movimiento estudiantil, la okupación. De esta mezcla ha salido un proyecto que integra elementos de todos estos movimientos sociales, para desarrollar una experiencia productiva anticapitalista y autogestionaria, basada en el apoyo mutuo, la democracia directa y la ecología.

Las bases teóricas sobre las que hemos diseñado el proyecto se podrían resumir en los siguientes puntos:

- La actual división territorial entre el campo y la ciudad es muy importante para mantener la puerta cerrada hacia un cambio en la organización socioeconómica de la sociedad. La concentración de la mitad de la población mundial en las ciudades (un 80% en el estado español) impide el acceso a los medios de producción a la gente: no es sólo la organización sociopolítica de la producción.

También la base territorial de los procesos económicos es clave para el mantenimiento de la explotación de la población a través del trabajo asalariado y el consumo de masas. Creemos necesario el descentralizar la producción, y con ello la población y el consumo, para poder construir una sociedad justa basada en la democracia directa.

Esta tesis se refuerza al observar que el modelo centralizado de población, producción y consumo se ha demostrado como insostenible ecológicamente, debido a sus mayores requerimientos en infraestructuras y a la ineficiencia en la gestión de los recursos.

- Con la destrucción de las culturas campesinas -ligadas a la vida rural-, se pierde también el conocimiento acumulado durante miles de años de gestión sustentable de los recursos naturales. Las identidades locales han sido homogeneizadas y sustituidas en la ciudad por estética y consumismo, por una cultura muerta que nos impide ni tan siquiera imaginar que las cosas podrían ser de otra manera. La desorbitada carrera tecnológica, la especialización en la actividad laboral, la globalización económica. Esta cultura hace a las personas y a las poblaciones incapaces de controlar su trabajo, y nos mantienen esclav@s de la economía de mercado. Se hace necesario reconstruir las identidades locales; retejer comunidades asentadas en la libertad, el respeto y la confianza; crear nuevas culturas donde podamos volver a soñar la utopía y donde esta sea realizable.

- La organización mundial de la producción permite la explotación de los países no industrializados (periferia) por los que si lo están (centro). Las corporaciones transnacionales asientan sus centros de gestión en los países del centro -donde se redistribuirá una parte de los beneficios y se tendrá capacidad de consumo-, y la producción en la periferia -donde queda la expoliación ecológica, la contaminación y la miseria-. En el centro se vive, en general, con un nivel de consumo mucho mayor, pero aquí también somos victimas de este sistema. Y no sólo l@s completamente excluid@s, que cada vez serán más y en más aspectos. A l@s incluid@s también les queda un mundo de inseguridad vital, insatisfacción, aislamiento, insalubridad... Y es que de estos espacios del centro es de donde emana el poder de las transnacionales: de la protección que les brindan lo que queda de los estados-nación, hoy ya casi reducidos a garantes de los derechos del gran capital (fuerzas represivas, mecanismos fiscales y financieros, centros de formación e investigación...) Y por tanto aquí también tenemos mucho que hacer. Es más, nosotr@s pensamos que en esta disolución de los estados -y la desarticulación del estado del bienestar- se abre un amplio campo donde desarrollar nuevas redes de cooperación social. Invadir el espacio que abandona el

estado para reconstruirlo sobre bases autogestionarias no es solo una posibilidad, es una necesidad. La privatización de los servicios públicos está dejando a amplias masas sociales cada vez más desprotegidas, y la única forma de cubrir muchas de estas necesidades (educación, sanidad, pensiones...) va a ser mediante la reconstrucción de comunidades locales de autoapoyo.

- La agricultura es un aspecto de la economía terriblemente estratégico, y en las instituciones económicas globales se está dando una batalla muy fuerte para subordinar el sector completamente al beneficio de las 15 empresas que actualmente lo controlan. No debemos olvidar que comemos todos los días, y que este abastecimiento en una economía mundializada es cada día más débil. La agricultura además tiene unas claras implicaciones ambientales y territoriales, además de las culturales ya comentadas, que hacen importante desarrollar un nuevo modelo agrícola.

- La creciente fiebre, lanzada desde las instituciones y los mass media, de un ambientalismo irreflexivo y acrítico debe transformarse en un ecologismo consciente, que asuma la interacción entre las sociedades humanas y la Naturaleza, ya completamente alterada esta por aquellas. La ecología social buscará formas de asentamientos humanos realmente sustentables, y para ello es inevitable apuntar hacia un modelo de sociedad basado en lo local y en la gestión colectiva de los recursos y de la producción. En la ciudad es necesario, más que nunca, un ecologismo que mire con otros ojos nuestro paisaje urbano, nuestro nicho socioecológico, y redescubra la miseria y el despilfarro que nos rodean. La agricultura urbana y periurbana son un recurso poderoso para desarrollar este punto de vista, sacando a la luz muchas de las contradicciones del modelo actual de asentamientos, y obligándonos a pensar en otras formas de relación con el entorno, que suponen nuevas formas de organización socioeconómica y territorial.

POR QUÉ UNA EXPERIENCIA PRODUCTIVA

A pesar de que en la actualidad hay fuertes excedentes de productos de todo tipo, hay una gran desigualdad en las posibilidades de acceso de la gente a esta riqueza generada por el conjunto de la sociedad. Necesidades básicas "materiales", como son vestido, alimentación o vivienda, que hasta hace muy poco casi todo el mundo había autoproducido, hoy solo se elaboran de forma mercantil: Para ser vendidas o compradas. La satisfacción de estas necesidades siempre ha estado muy ligada a las materias primas que ofrecía el entorno a la vez que al conocimiento acumulado de cada población para poder aprovecharlas. Al haberse concentrado la población en las ciudades, la forma de satisfacer estas necesidades ha variado mucho.

Y es que la única cosa que sirve en una ciudad para ello es el dinero, ya que se han eliminado los elementos que sustentaban a la población humana en otra época. Todo esto viene ahora de fuera: del campo o del campo de otros países; y esta controlado por unas estructuras inmensas -el estado y las empresas- que no responden ante la gente, sino solo ante el beneficio económico.

El dinero para poder vivir lo tendremos que conseguir trabajando, pero en todo caso van a ser estas estructuras que controlan el suministro a la ciudad las que pondrán valor a nuestro trabajo y a los bienes que necesitamos para vivir, a través de lo que ellos llaman el mercado. Así pueden imponer el modo de producción y consumo, y así nos obligan a venderles nuestra fuerza, nuestra inteligencia y nuestra creatividad, dándonos a cambio productos de mala calidad (¿quien tiene acceso a los de buena calidad?).

Nosotr@s queríamos probar a cubrir una de nuestras necesidades más básicas, la alimentación, de forma digna, sin dañar el entorno, y sin tener que abandonar la ciudad. Luchar por nuestra autonomía económica para poder decidir sobre nuestro tiempo y nuestro esfuerzo; intentando conseguir además algo mejor que la brillante mierda que nos venden en los supermercados. Creemos que se puede producir de otra forma, aprovechando el conocimiento, la imaginación y las capacidades de cada un@, disfrutando del trabajo como proceso creativo. Podemos aprender a aprovechar los ecosistemas locales armónicamente entrando en sus ciclos, alimentando su capacidad de autorregulación.

Para comenzar a romper, viviendo en la ciudad, con esta esclavitud que marca todos los tiempos de nuestra vida en función del muerto binomio "trabajo asalariado-ocio enlatado", estamos intentando transformar una parte de nuestras vidas en relación con lo económico, produciendo algo que realmente necesitamos, sustrayendo este espacio vital nuestro de la lógica mercantilista y capitalista. Vamos a producir alimentos básicos por ser algo muy básico y de gran consumo. También, como ya comentábamos, por su valor estratégico, político y territorial. También porque nos gusta mucho la agricultura. Pero quizás lo más importante es la diferencia que hay entre la verdura de agricultura industrial y la ecológica, que nos hace pensar que habrá gente dispuesta a echarle tiempo y esfuerzo a este proyecto a cambio de conseguir alimentos de calidad, producidos dignamente.

¿POR QUÉ QUEREMOS LA AUTOGESTIÓN?

Porque esta sociedad centralizada, jerárquica y autoritaria no nos permite vivir como podríamos, y es necesario hacer las cosas por nosotr@s

mism@s. Juntar nuestras fuerzas es lo único que puede aportarnos seguridad y esperanzas a l@s de abajo con los tiempos que se avecinan. Debemos contemplar las experiencias productivas según su valor social y no según el valor mercantil de lo producido, porque todo esta dispuesto para que las grandes empresas produzcan mas barato. No podemos caer en el engaño de sus salarios y sus precios, porque están basados en la destrucción del planeta y en la explotación de l@s trabajador@s. Para poder producir digna y justamente, desde el "trabajo vivo", debemos valorar las cosas atendiendo a otros criterios: desarrollando experiencias productivas dentro de movimientos sociales, corresponsabilizándonos de la producción desde el conjunto de la comunidad, ya que es esta la que necesita de esta producción. Y esto quiere decir planificar, valorizar, evaluar. Sólo así se puede sostener la economía social; lo que hemos observado a nuestro alrededor es que cuando una cooperativa se tiene que desenvolver en el mercado, no puede competir: debe crecer o morir.

Allá entre las décadas de los '70 y '80 floreció en el estado español un importante movimiento cooperativista y autogestionario, que surgía en un contexto social fuertemente politizado en los últimos tiempos de la dictadura. El posterior despliegue de las fuerzas del mercado global en nuestro territorio, engulló a este movimiento autogestionario. La gente rápidamente se asentó en el posibilismo, adormecida por la alucinación del "estado del bienestar", el recién adquirido poder adquisitivo y la nueva y moderna propaganda del poder. Tan solo aguantaron algunos restos de este tejido productivo en el sector servicios, más dinámico y con mayores posibilidades para la pequeña empresa (creatividad, versatilidad, especialización, menores requerimientos en inversión). En el sector primario deberíamos resaltar el cooperativismo y la okupación de tierras por parte de jornaler@s andaluces y algunas experiencias de comunidades rurales que no debían competir en el mercado por su alto grado de autosuficiencia.

Nosotr@s no tenemos nada que ver con el mercado. Estamos creando un espacio económico y social donde no se mercantiliza la producción, sino que la ley del valor la fijamos entre tod@s. Nuestro objetivo sería que dentro de cada comunidad se distribuyesen los papeles, y que tod@s decidiésemos y nos responsabilizásemos del proceso productivo. Además creemos que ciertos trabajos, como los agrícolas, los deberían realizar todo el mundo.

Esto que contamos no es nuevo, ¿verdad? El mercado esta produciendo excedentes en algunos sitios y miseria en otros, y destrucción ecológica en todos. Debemos romper con todo esto ya y empezar a consumir y producir local y conscientemente. Dentro de una comunidad, de un movimiento social, podemos crear

puestos de trabajo dignos en actividades ecológicamente sustentables. Debemos valorar de otra forma lo que consumimos, ya que los precios del mercado no tienen ninguna relación con la realidad.

Hoy, como decimos, se hace difícil encontrar un trabajo digno (la inestabilidad laboral afecta al 60% de la población activa), a la vez que los precios suben, la calidad de las cosas baja, y las prestaciones sociales publicas desaparecen. La cultura basura, la droga, el consumismo... han despolitizado completamente a la juventud. Los contratos basura y la contratación a través de ETTs hacen muy difícil la organización de l@s trabajador@s. Y la Gran Fábrica, cuna de las luchas obreras, esta desapareciendo de nuestra tierra buscando latitudes más "desrreguladas" y desprotegidas. En este contexto se nos ocurre que el espacio donde se puede dar algún tipo de confluencia de luchas es en el social. Y en una cultura tan destruida y absorbida por lo anglosajón, el espectáculo y el bombardeo de la industria de la información, la única batalla posible se dará muy marcada por la territorialidad: se dará en lo local, lo inmediato, donde aun se conoce personalmente a la gente, nos vemos y nos hablamos con toda la complejidad de cada situación. En este escenario, repetimos, podemos crear puestos de trabajo para cubrir las necesidades de la comunidad, creando un espacio económico FUERA DEL MERCADO, destruyendo la barrera entre productor/a y consumidor/a, ya que tod@s producimos y consumimos al mismo tiempo.

Estamos hablando de un escenario urbano. Nosotr@s, l@s miembros de *Bajo el Asfalto esta la Huerta,* vivimos en Madrid y aquí queremos seguir. Si continuamente nos referimos a la ciudad como cárcel, como sumidero de recursos, culturas y potencialidades, no es que nos queramos evadir de la ciudad. Nuestro proyecto se desarrolla en esta gran "conurbación". Pero creemos que debemos transformarla, o más exactamente destruir la ciudad tal y como es ahora. Descentralizarla. En un sitio así no es posible, ni mucho menos, vivir. Queremos descentralizar el poder político, y pensamos que descentralizando la actividad económica y subordinándola a lo local, podemos comenzar a reconstruir los (contra)poderes locales.

Ya hay mucha gente que no tiene posibilidad de acceder al consumo básico, y no tendrá otra forma de cubrir sus necesidades que juntándose con otra gente en situación parecida para poder subsistir. Y sin duda lo hará, como siempre se ha hecho (en el África subsahariana, por ejemplo, la mayor parte de los movimientos económicos se dan hoy en día en el sector informal). Nosotr@s creemos que nos podemos organizar en esta resistencia a la crisis que el poder nos ha regalado, y conectarla con los movimientos sociales transformadores, revolucionarios. Confiamos en que aún queda

vida dentro de la gente, y que preferimos el trabajo vivo, el reconstruir una comunidad y recuperar -rehacer- nuestras identidades locales vivas e insumisas, a pudrirnos en la rutina de una mierda de trabajo que nos permita mantenernos en la soledad y la miseria de las letras del coche, el adosado y el seguro de (muerte en) vida.

Con respecto a los años '70 creemos que han cambiado algunas cosas, que nos hacen pensar que este es un momento bueno para este tipo de proyectos. En relación al nuestro hemos considerado varios elementos: Por un lado estamos inmers@s en una larga crisis no declarada, que esta precarizando las condiciones de vida de la mayor parte de la población, frente a la situación de fuerte expansión económica que se vivió en los años '80. Por otro lado hoy se valora mucho la agricultura ecológica entre sectores cada vez más amplios de la población, que no consumen sus productos por ser muy caros pero que si estarían dispuest@s a gastar mas tiempo para su adquisición, organizándose para crear los llamados Circuitos Cortos de Comercialización (sin intermediarios entre productor/a y consumidor/a). Por ultimo, nos aprovechamos de los cuatro años de experiencia de la Red de Grupos Autogestionados de Konsumo (GAKs) de Madrid, y del trabajo realizado en cuanto al consumo local responsable y ecológico, lo cual nos ha facilitado mucho para encontrar gente dispuesta a embarcarse en este proyecto.

¿POR QUÉ HEMOS OKUPADO?

Porque es prácticamente imposible encontrar terreno de regadío a un precio accesible a menos de 50 Km de Madrid, debido a la fuerte especulación del suelo y al crecimiento urbano. La okupacion supone para nosotr@s uno de los pocos caminos dignos de acceder a los medios de producción. Okupamos porque queremos seguir viviendo en Madrid, pero no así. No aceptamos la imposición de estar de espaldas a la naturaleza, en un territorio mutilado al separar el campo de la ciudad, encerrad@s en este mar de asfalto y hormigón.

Por otro lado, la entendemos como un acto de desobediencia civil; como un acto de participación en una sociedad que no esta dotada de mecanismos reales para ello. Tomamos esta tierra porque la necesitamos y porque la vamos a usar mejor que como se esta haciendo ahora. Liberamos de la propiedad privada a este espacio para su uso por parte de una comunidad que asegurara su mantenimiento y mejora. Nos enfrentamos a esta legalidad injusta saltándonosla, y sabiendo que disfrutar la justicia social, aunque sólo sea en pequeñas parcelas, nos dará fuerza para defenderla: sólo quien conoce la libertad la sabe valorar.

La finca que hemos okupado presenta, además, unas características idóneas para unir la reapropiación de bienes con aspectos reivindicativos.

Esto nos está permitiendo defenderlo mejor, y al ser de propiedad pública nos ha sido más fácil plantear el conflicto de la ilegalidad en términos políticos y no de orden público, como se dejó a la okupación tras su penalización con el nuevo código penal.

En concreto hemos okupado un trozo del recientemente creado "Parque Regional del Sureste". La finca en cuestión (190 Ha) es propiedad de la CAM y está gestionada mediante contrata anual por la empresa "Soluciones para el medio ambiente". Está destinada a "equipamientos lúdico-recreativos, de educación ambiental y para la practica agrícola no agresiva con el medio ambiente", al ser una zona bastante degradada que hace de "colchón ambiental al parque", con importantes dotaciones para estos fines: Escuela taller de Agricultura ecológica, canales de riego y pozos, instalaciones colectivas y para la formación... Casi todo esto está abandonado y/o muy deteriorado. La empresa gestora lo único que hace es mantener policía privada, poner nuevas vallas, y colgar por todos sitios carteles donde pone: "Propiedad particular". Esto nos ha ayudado mucho con la gente de la zona, que viene reclamando este espacio para el uso colectivo desde hace mucho tiempo y que después de la expropiación a sus anteriores propietarios, tampoco puede disfrutar de él.

Está en la fértil vega del río Henares, que ha dado de comer a Madrid durante siglos. A su alrededor hoy no hay mas que polígonos industriales y terrenos baldíos esperando su precalificación en suelo urbanizable. 5 Km. río abajo y también dentro del Parque Regional, se cruzan el AVE Madrid-Barcelona, las autovías de circunvalación M-45 y M-50 y la autopista radial R-3. Por otro lado el citado parque esta plagado de delitos ecológicos que la CAM no quiere evitar, sino que fomenta, como son las docenas de graveras y vertederos ilegales o el fastuoso parque temático de la Time-Warner en S. Martín de la Vega.

COMO NOS ESTAMOS ORGANIZANDO

Este proyecto, desarrollado por el BAH y apoyado por muchos otros colectivos e individualidades, ha creado tres puestos de trabajo y está surtiendo de vegetales de temporada a unas 70 cocinas, a la vez que denuncia la gestión de los recursos naturales y de los espacios protegidos en la Comunidad de Madrid. Para ello, desde octubre del '99 llevamos preparando la okupación de tierras y la creación de una cooperativa de producción, así como de Grupos Autogestionados de Consumo (GACs) y de una asamblea que de vida y defienda el espacio okupado.

Desde enero hemos preparado semilleros en tres Centros Sociales Okupados de Madrid -con ayuda de su gente- y hemos estado debatiendo con l@s interesad@s la forma de organi-

zación de la cooperativa, todos los aspectos relativos a la producción, distribución y valorización de los productos. Y el 18 de marzo, unas 120 personas entramos en las tierras y comenzamos a trabajarlas.

Planificación: las dimensiones de la cooperativa se planificaron en función de las tres Unidades Anuales de Trabajo (UATs) disponibles, cubiertas por cinco personas. A partir de aquí se cálculo la producción de que éstas serían capaces, de ahí el número de consumidor@s que se podrían alimentar, y con eso lo que debería aportar cada cocina o Unidad de Consumo(UC) para cubrir gastos y proporcionar al menos unas 70.000 ptas. mensuales a cada UAT. Se calcularon 1,5 Ha para 120 UCs. Al sólo poder abrir 7.000 m2, hemos mantenido una media de 60 UCs, que han resultado ser más que suficientes para el trabajo disponible (con los medios y la experiencia disponibles, sumados a otros condicionantes que analizaremos más adelante). Los cultivos constarían de 22 vegetales distintos, de diferentes épocas, para que hubiese producción durante todo el año. Sobre esta base, cada UC aportaría 1000 ptas. semanales y recibiría a cambio un lote o bolsa correspondiente a dividir la recolección de la semana entre el numero total de UCs de la cooperativa. Al confiar y conocer de cerca el trabajo que se realiza, la gente se puede corresponsabilizar de la producción. Así no hay déficits, ni excedentes ni precios, ya que todo el mundo ha participado en la planificación: en qué, cómo y cuánto se produce. El intercambio entre l@s trabajador@s y la comunidad en la que se inscriben, es de trabajo por dinero, y no de dinero por producción.

DISTRIBUCIÓN: Con este plan tocaría una media anual de unos 5-7 Kgs. semanales de verdura variada para cada UC, que más o menos se ha cumplido. Las UCs se agrupan en 8 GACs situados en diferentes barrios de Madrid. El reparto se hace semanalmente: l@s trabajador@s lo llevan a un local y reparten el total de la producción entre los GACs, en relación al numero de UCs de cada uno. Después, un consumidor lo lleva al local de cada GAC, recibiendo también dinero por su trabajo, y después cada GAC se reparte el lote que le ha tocado.

PRODUCCIÓN: Se ha empezado a consumir en mayo, pero el grueso de la producción ha comenzado a finales de junio. Como sólo hemos cultivado la mitad del terreno proyectado, para esta temporada hemos tenido que dejar fuera a alguna de la gente que quería entrar en la estructura. Lo que hemos primado ha sido la gente que estaba mas cerca de la huerta, la que más se había implicado en la elaboración y puesta en práctica del proyecto, y la que asegurase una mayor estabilidad en el volumen de consumo durante toda la temporada (y especialmente en el verano, cuando la gente se va de vacaciones y cuando la huerta da mayor producción).

PARTICIPACIÓN: Esto es algo que hemos buscado mucho desde el principio. Por ejemplo, fomentando que la gente que iba a consumir se implicase también en la okupación de la finca, y también intentar que vengan a visitarla y a conocer los trabajos que se realizan. Aparte de esto, cada mes celebramos una reunión a la que acude al menos un/a representante de cada GAC, donde se planifican y discuten todos los aspectos de la cooperativa. Semanalmente se reúne la Comisión Agrícola, formada por l@s trabajador@s fij@s y por tod@ aquel/la que quiera ayudar, que prepara detalladamente lo acordado en las asambleas generales. Mensualmente editamos también un boletín interno, "El Berenjenal", que llega a todas las UCs con todo lo hablado en las asambleas, información de la marcha de las huertas, y otras informaciones de movimientos sociales afines. Todos los domingos hay día de puertas abiertas, pero cualquier persona puede pasar por la huerta cuando quiera, aparte de los llamamientos que se hacen cuando hay que realizar algún curro fuerte puntual. En septiembre se han repartido a todas las UCs unos cuestionarios de evaluación con preguntas sobre todos los aspectos de esta iniciativa. Los contenidos se han discutido en cada GAC y más tarde en una Asamblea extraordinaria que se realizo durante un día entero en el CSO Seko (Vallekas), centro de operaciones de la cooperativa. En esta reunión se intentaron establecer las bases para reelaborar el proyecto de cara a la próxima temporada agrícola.

ACTIVIDADES SOCIALES: Otro punto importante que se preparó desde el principio fueron las actividades publicas relacionadas con nuestro uso agrícola de la tierra okupada. Así, se ha dispuesto una huerta experimental, zona de variedades autóctonas para la reproducción y selección de semillas, y se dejó espacio trabajado para que grupos de chaval@s u otros pudiesen experimentar por sí mismos en la Agricultura Ecológica. Como educación ambiental, creemos imprescindible trabajar en la creación de modelos de asentamientos humanos sostenibles, y no enfocar la protección del medio ambiente aislándolo y congelándolo como en los Espacios Naturales Protegidos.

Por ello, junto con los GACs y con colectivos sociales de la zona, creamos en junio la "Asamblea por la Autogestión de la Finca", con el objetivo de dotar de contenido al terreno, organizar actividades, abrir la finca a l@s vecin@s y defender la okupación. Su primera acción fue denunciar un vertido ilegal que la empresa gestora de la finca estaba realizando en su interior, y también se realizaron tres actividades con grupos de chaval@s. También se ha realizado una acción en Madrid, dentro de la campana contra la 55ª asamblea del FMI y el Banco Mundial, entre la gente del BAH y de los GACs, en la que se okupó un terreno y se hizo un huerto urbano en el que se harán nuevas actividades de ecología urbana con chaval@s.

RESULTADOS, LECCIONES, ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS

A principios de octubre, mientras estamos escribiendo esto, la huerta de verano está dando sus últimos frutos mientras llegan las primeras lluvias del otoño. A estas alturas podríamos decir que el proyecto está saliendo muy bien.

En el verano nos robaron la motobomba de la finca okupada, y ante otras dificultades puestas por la CAM a nuestro acceso, se limitó mucho el trabajo en esta finca y nos hemos centrado mucho más en la de S. Martín de la Vega, donde está la mayor parte de la producción. Para seguir ganando terreno, se sembró en Torrejón un nuevo cuadro con abono verde que, tras serias dificultades para acceder a la finca con los instrumentos de riego, ya está germinando.

La producción se retraso más de lo previsto, por no atender la huerta lo suficiente en los meses de mayo y junio, al estar trabajando en tres fincas a la vez. Esto provocó que la gente desconfiase de lo que iba a salir, no viéndose con claridad la continuidad del proyecto y teniendo que bajar el valor de la cuota por ser muy pequeña la bolsa semanal. El colectivo de trabajador@s estuvo un poco atosigado entre julio y agosto, al juntarse esto con el bajón de gente durante el verano, pese a los esfuerzos de los GACs por mantener estable el consumo, y retrasarse la entrada de dinero. Por esto no se plantaron en agosto los vegetales de la huerta de invierno, y va a haber durante el otoño un parón en la actividad de la cooperativa.

De cualquier modo, esto nos viene muy bien a l@s trabajador@s que hemos cargado con mucho peso en estos primeros meses del proyecto y estamos bastante cansad@s. Es también muy buen momento para reflexionar sobre ésta, nuestra primera campaña, y para tratar de fortalecer el factor humano, relacional y también el político entre las gentes que conformamos esta estructura. Así, intentaremos montar talleres, debates, charlas, cursillos para ahondar en esto de la economía autogestionaria y la ecología social. Algunas de las reflexiones que de momento hemos hecho las pongo a continuación:

- El transporte ha sido uno de los grandes handicaps del proyecto. Necesitamos de dos a tres horas cada día para ir y volver a las tierras, ya que vivimos en Madrid, y de momento no queremos cambiar esto. Y además, cada vez que hay cualquier problema y debemos volver, se pierde todo el día. Realmente es muy difícil escaparse de Madrid. La Agricultura periurbana se nos presenta en Madrid difícil, y más sin tener un cobertizo o algún sitio donde guardar seguras las cosas o donde poder pasar alguna noche. Debemos remarcar que vemos como algo muy necesario vivir en la misma localidad productor@s y consumidor@s, para poder imprimirle dina-

mismo y la estructura y para que la comunicación sea continua e inmediata. También, de momento, debe ser una localidad grande, porque no es fácil, al empezar, encontrar gente que se implique tanto, y para lanzar el proyecto hemos calculado que se necesitan al menos 50 unidades de consumo.

- El que el proyecto comenzase en tierras okupadas tiene valor por si mismo en cuanto a reivindicación y al hecho de conseguir gratis la tierra. Pero en relación a la marcha del proyecto ha sido un factor ambivalente: Por un lado ha sido, sin duda, este carácter tan directamente reivindicativo de la okupación lo que ha animado a mucha gente a interesarse por el proyecto, e incluso a apoyarlo directamente o involucrarse en él. Por el otro lado ha supuesto un desgaste muy importante, por todo el trabajo que ha requerido para la continuidad de la huerta: difusión en panfletos y carteles, medios de comunicación oficiales y alternativos, preparar una okupación masiva, las dos semanas que estuvimos al principio acampad@s allí, las conversaciones con la CAM, la campana de presión sobre la CAM, abogad@s, recoger autoinculpaciones y firmas de apoyo de colectivos, elaborar un proyecto para presentarlo en los juzgados,...

Además las condiciones del trabajo en esta finca han sido muy precarias, no pudiendo introducir maquinaria y con dificultad para transportar herramientas o la cosecha, debido a las nuevas vallas que han instalado. En concreto, la imposibilidad de meter un tractor para preparar la tierra ha hecho que tengamos que buscar otra finca (la de S. Martín) para meter gran parte de la producción. Y el hecho de llevar varias fincas a la vez ha agravado los problemas de transporte, y añadido gran complejidad a la organización del trabajo.

- Debemos resaltar la importancia que ha tenido el trabajar mucho el tema del consumo. Desde varios meses antes de okupar las tierras hemos empezado a sacar textos y preparar charlas y debates para difundir el proyecto. Hemos ido a las asambleas de la mayor parte de los colectivos o coordinadoras autónomas y libertarias de Madrid para presentar el proyecto y buscar gente que quisiese involucrarse en él. Para nosotr@s era muy importante hacerlo con antelación, ya que era condición indispensable que l@s consumidor@s se implicasen en la planificación y puesta en marcha del proyecto y la producción, Así como en la acción de okupación de los terrenos. Asimismo, hemos trabajado mucho para consensuar y explicar el modelo de organización y la estructura económica de la cooperativa, pues esta experiencia supone un cambio importante en las pautas de consumo de la gente, en algo tan cotidiano como la alimentación.

- Otro elemento ha sido cómo nos hemos beneficiado del espectáculo mediático. A la prensa le ha gustado

mucho eso de los "okupas ecológicos" o "verdes", como nos ha venido a llamar. Quizás les ha roto esquemas el que okupemos sólo para trabajar y no para vivir ahí, ya que han trabajado mucho por asociar la okupación con drogas, vagos, delincuentes... Sin duda esta historia presenta una carga mediática muy noticiable. Nosotr@s hemos trabajado sobre todo los medios contrainformativos, pero no nos hemos negado - y al principio les hemos llamado- a la interacción con los mass media. Pensamos que el sitio okupado y la actividad a desarrollar en él llevan implícitos una carga política muy directa; y de hecho estamos bastante satisfech@s, en general, del mensaje que han transmitido. Por supuesto que lo podríamos haber trabajado mejor, preparando más lo que les decimos y lo que no, cómo, dónde, quién... Pero el balance es positivo y creemos que esto ha ejercido una fuerte presión sobre la CAM, que es para lo que nosotr@s les queríamos utilizar.

- Está siendo realmente enriquecedor el haber trabajado con mucha gente diferente, tanto la gente de los GACs como todos los colectivos e individualidades que nos están apoyando. Esta experiencia realmente nos esta acercando a gente con la que nunca habríamos interactuado con nuestros panfletos, y de este encuentro están saliendo cosas muy interesantes. Una vez que la estructura económica se ha asentado y la gente confía mas en el proyecto, esta siendo posible traspasar esta barrera de lo meramente económico, para hacer otro tipo de cosas junt@s.

Para finalizar, simplemente decir que estamos muy content@s de como ha marchado el proyecto hasta ahora, y que aún nos queda mucho por mejorar. La temporada que ahora comienza lo haremos mejor: mejor resultado con menos trabajo. Nos despedimos sin más.

SALUD Y AUTOGESTIÓN.

DIÁLOGOS

INTRODUCCIÓN

DIÁLOGOS. Esta sección, como el lector ya sabe, pretende abrir un espacio no sólo reflexivo sino, como su propio título desea indicar, dialógico. Aquí van abriéndose ventanas a diferentes opiniones sobre determinados temas que nos afectan en el seno de nuestras sociedades. En este caso, como no podía ser de otra forma, la escuela se presenta como espacio donde los menores acuden de forma obligatoria en sus niveles de Primaria y Secundaria. Lo que sucede y lo que debería suceder por los adentros de sus paredes es lo que su autor, José Luis Losada de la Plataforma por la Escuela Pública de Vallekas, nos invita a pensar.

Pero, además, es aquí en "Diálogos" donde tú, amigo o amiga lectora, puedes seguir opinando a favor o en contra de los argumentos expuestos por Losada y por los que van escribiendo en esta sección. Para ello, puedes dirigir tus escritos al Apartado de Correos de Rescoldos, que lo tienes al final de la revista.

Esperamos y deseamos que surja el debate, la inquietud, porque entendemos que del diálogo puede surgir alguna parte de eso que llamamos verdad y que entre tú, yo y nosotros y nosotras alumbraremos... algún día. Aunque esto es ya otra historia.

1001
1002
1003
1004
1005

LA PERSONA MENOR Y LA ESCUELA PÚBLICA

Plataforma de la Escuela Pública de Vallekas
José Luis Losada.

La Escuela pública es un invento relativamente moderno aunque pueda parecer lo contrario dada la importancia de su presencia en nuestras vidas.

La educación fue una actividad elitista y discriminadora y cuando existían versiones populares, concebían como obras de caridad, desde los templos. Es desde la segunda mitad del siglo XIX, cuando se empieza a regular como una institución estatal, pero sigue siendo la Iglesia la que se hace cargo de ella.

La consecución de la obligatoriedad y por ello la gratuidad, la garantía de la cobertura estatal de ese derecho, se puede decir que es un triunfo histórico de las clases populares que por ello habían luchado y que les permitiría el acceso a una cultura de tradición escrita; no nay más que recordar la importancia que las primeras organizaciones obreras, europeas y americanas daban al tema de la instrucción y de la educación. Pero es también una necesidad del Capitalismo tener una mano de obra más cualificada y especializada.

Las Revoluciones Populares del siglo XX incorporan esa necesidad y esa obligación del Estado en todos sus programas y con una tendencia a prolongar en la medida que se pueda el tiempo de formación, de escolarización. Porque se considera que la educación es un derecho, es progresista y es liberadora.

La Escuela como instrumento de transmisión es educación, es una eficaz transmisora de valores por parte de sus propietarios. Puede ser por ello una institución conservadora, si no se cuestionan o relativizan muchos de esos valores. Pero puede ser también una institución que forme personas libres, críticas, con autonomía, es decir, que puede ser también una institución de progreso o, lo que es lo mismo, progresista.

Pero por una perversión democrática aparece también ese extraño concepto contemporáneo del "derecho-deber".

Podría hablar ahora de las ventajas de la escuela o de sus inconvenientes, desde el punto de vísta de la sociedad, asi en abstracto, o de las familias, (padres y madres), o de las personas que se dedican a este oficio; enseñantes, educadoras, pero prefiero intentar reflexionar acerca de qué es la escuela desde el punto de vista de la persona

menor, del niño y de la niña qne asisten a ella obligatoriamente; porque son enviados por sus padres o porque lo manda el Estado. Porque en definitiva esa persona es el principal sujeto educativo, la persona por la que se monta todo este tinglado.

Hay un ámbito de lo real y otro de lo posible. En el de lo posible, como no existe todavía, cabe todo lo que nos queramos imaginar y eso es lo que debe guiar nuestros pasos, de acuerdo con nuestra ideología, que lo real se acerque más a lo ideal. El ámbito de lo real, vistos los datos, deja bastante que desear y por lo tanto hay que tratar de mejorarlo.

El medio natural del niño y de la niña es su entorno; su casa, su barrio, su aldea. Ese sería por lo tanto el lugar donde debería formarse y prepararse para la vida futura, para su estado adulto. Y eso es lo que se hacía antes; el niño y la niña aprendían en su entorno natural los rudimentos de lo que sería su oficio futuro, mediante sus juegos no dirigidos aprendían normas y conductas socialmente aceptadas y llegaba un momento en que esa persona menor, mediante un rito iniciático (qué otra cosa son nuestra mili, o el momento en que la niña "ya es mujer", por ejemplo) pasaba al estado adulto.

Está claro que ante la complejidad creciente de nuestra sociedad, esa realidad cambió. Los aprendizajes para esa vida futura son más complicados y no podría aprenderlos la persona menor simplemente relacionándose con sus iguales u observando-imitando a sus mayores. Parece pues que es necesaria la profesionalización de esa función social e incluso la prolongación de ese período (de paso se inventa la adolescencia), porque el paso niño-niña a persona adulta ya no es tan diáfano.

Si aceptamos lo dicho anteriormente, habrá que aceptar que ese paso que da la persona menor, desde su entorno natural hasta la escuela, es un paso traumático, sino violento. Es por lo tanto nuestra obligación hacer que desaparezca esa "violencia", con todas las comillas y matices que se le quieran añadir

Ya no se trata de decir que estamos en contra del castigo corporal, que por otra parte en algunos sitios como la civilizada Gran Bretaña se discute sobre su eficacia, se trata de que a la hora de legislar-regular, organizar, planificar, programar se tenga más en cuenta la realidad de esa niña, niño, joven. No se puede hacer todo eso que va acompañando inevitablemente a la labor educadora, pensando sólo en la sociedad futura, en la conveniencia de la familia, en los intereses profesionales o derechos laborales de las personas enseñantes, en la ideología e intereses de los dueños de esas escuelas, sea el Estado, la Iglesia, una S.A. o una cooperativa.

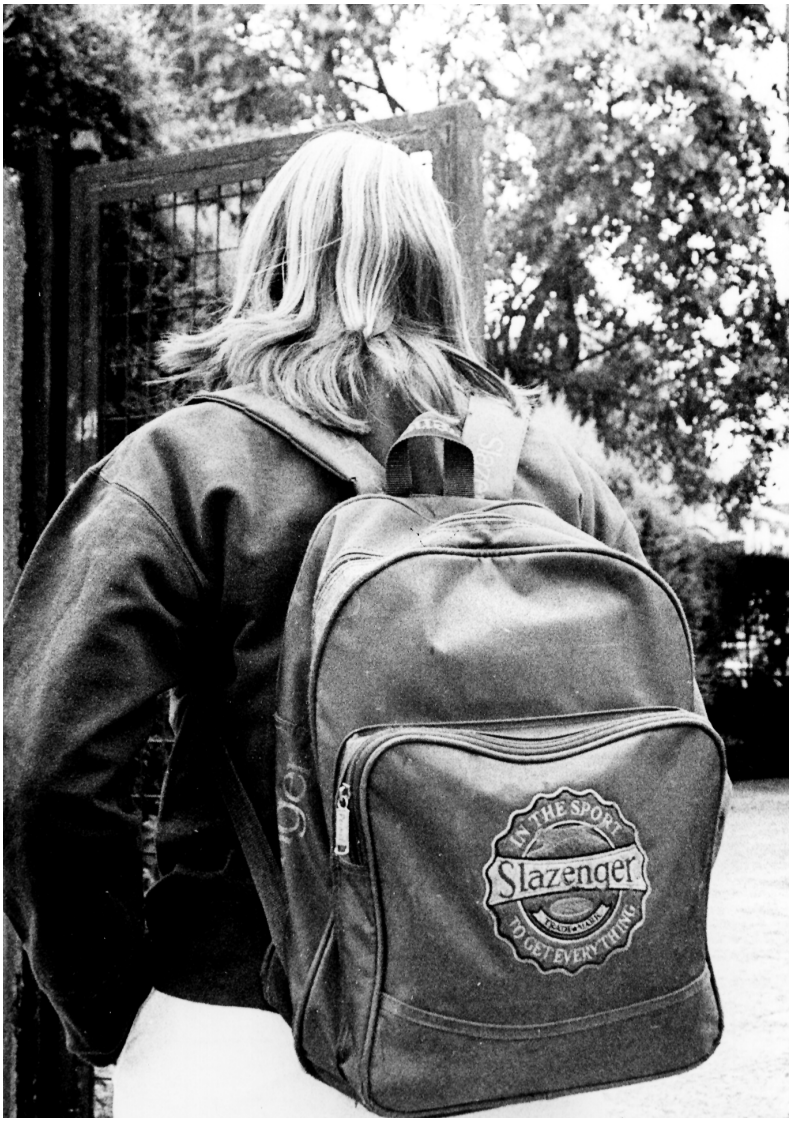
Por lo tanto habría que tratar de que la Escuela se pareciera lo más posible a ese medio natural del que

hablaba antes; esto implica una escuela más libre, menos rígida en los horarios, que atienda más a la relación entre las personas y a su formación como tales, que a la transmisión mecánica de conocimientos, no homogeneizadora ni uniformizadora, ni en las formas externas ni en la organización (no tiene por qué ser igual una escuela del campo que una de la ciudad, ni una de la costa andaluza, como otra de la montaña gallega). Una escuela en la que cuando se discuta sobre la jornada o las vacaciones no se haga demagogia por parte de los políticos, ni se atiendan sólo los intereses de las familias, o las reivindicaciones de los sindicatos de la enseñanza. Una escuela a la que niñas y niños vayan sin miedo, sin temores, que no se asimile de forma automática con exámenes, evaluaciones, suspensos, orden, disciplina, sino con compañerismo, convivencia, respeto, aprendizaje, juego. Una escuela en la que la persona menor coseche éxitos en lugar del tan sobado fracaso escolar.

Naturalmente una escuela así no puede ser -ni tampoco la actual- un negocio, no puede ser una iniciativa privada porque su objetivo sería el de ese propietario. Es la Escuela de titularidad Pública la que puede tratar de cumplir esos objetivos y una Escuela Pública además descentralizada, con la esfera de las decisiones lo más cercana posible a la Comunidad Educativa, con amplias cotas de autonomía y con un control político muy descentralizado, por ejemplo hasta un nivel municipal o de distrito.

Es obvio también que si decimos que la obligatoriedad es uno de los aspectos negativos de la escolarización -sólo por lo que tiene de coercitivo-, pero reconocemos que la escolarización es beneficiosa y sobre todo para aquellos sectores de la población menos dotados culturalmente, habrá que arbitrar alguna alternativa a esa escuela obligatoria. Casi todo está inventado, hay iniciativas a lo largo de la historia y de la geografía que conjuntan estos aspectos, escolarización generalizada y voluntariedad de asistencia a la misma; escuelas racionalistas, propuestas del CIDOC de Cuernavaca (escuela de Iván Illich), Paulo Freire incluso y muchas otras más que dirigen su acción a los sectores populares, pero desde sus propios intereses. Una de las labores del Estado sería conseguir que esas iniciativas no estuvieran en manos privadas, para garantizar que todo el mundo tuviese acceso a ellas.

Me surgen estas dudas acerca de la eficacia de nuestra escuela, porque está pensada para una sociedad determinada, la mayoritaria, la que valora unos determinados roles y productos culturales, pero la sociedad que vivimos, y cada vez más, es una sociedad multicultural y no podemos, no debemos, dejar fuera a esos otros trozos de esta sociedad sólo porque no compartan nuestros valores. En ese caso estamos actuando de forma hipócrita y nada integradora, siendo la integración una de las características de toda escuela popular que se precie.


IN THE SPORT
Slazenger
TO GET EVERYTHING

PRENSA*MIENTO* DÉBIL

INTRODUCCIÓN

No. No es una falta de ortografía lo que se nos ha escapado en el titular de esta sección: "Prensa-miento débil". Lo que aquí tratamos de analizar es cómo algunos titulares de prensa, y no sólo titulares, desvirtúan lo que la propia realidad es. Sabemos que muchas personas que leemos prensa a veces nos fijamos exclusivamente en los titulares y eso es lo que nos queda. Los medios de comunicación son un arma poderosa en la información que nos dan determinados poderes sociales para crear opinión. Y es por demás sabido que esa opinión muchas de las veces está creada técnicamente a través de los titulares de las noticias. Nosotros os servimos aquí lo que podríamos denominar la "sombra de esas noticias titulares". En esta ocasión Juan Carlos Lago y Oscar Rea diseccionan dos titulares que necesitan el análisis pausado para eso sí, crear nuestra propio criterio de lo que se esconde tras la "letra grande". Sin otra intención por nuestra parte que hagáis también vosotros y vosotras ese sano ejercicio intelectual. Es nuestra invitación.

DEL PODER "TITULAR"

Juan Carlos Lago

Un juez británico deja morir a dos mujeres en coma

ISABEL FERRER, **Leicester**

El Tribunal Supremo británico autorizó ayer a los médicos a desconectar el aparato respirador que mantiene vivas a dos pacientes en estado de coma vegetativo irreversible. El caso ha sido el primero en probar la relevancia de la Convención Europea de Derechos Humanos en el Reino Unido, y en particular el derecho a la vida que establece, ahora que dicho texto forma ya parte —desde el lunes— de la legislación nacional. Después de que especialistas y familiares acordaran que mantener la nutrición y el oxígeno de ambas mujeres en nada iba a mejorar su situación, la juez Elizabeth Butler-Sloss dio luz verde para dejarlas morir en paz.

Desde 1993, fecha en que los tribunales facultaron a los especialistas a retirar la sonda gástrica que alimentaba a Tony Bland, un joven aplastado en la estampida humana del estadio de fútbol de Hillsborough, los juristas británicos han permitido que otras 20 personas en coma fallecieran de forma parecida. En el caso de ayer, los médicos que atienden a las dos mujeres aseguran que responden a ciertos estímulos pero como un mero acto reflejo.

De nuevo me siento ante el ordenador para comentar algunas noticias, o mejor dicho, los titulares de ciertas noticias. Porque, y quiero dejarlo claro, lo que me interesa no es tanto comentar el hecho que narra la noticia, el acontecimiento a que se refiere, como la manera en que nos la cuentan. Si hay algo que está muy claro es que si la realidad depende del cristal con que uno la mira, la noticia depende de la pluma con que ha sido escrita, y a veces no podemos por menos que preguntarnos si se trata de pluma o de plumón. En esta ocasión voy a tomar dos simples ejemplos de cómo, eligiendo un titular concreto, con ciertas expresiones o giros, el o la periodista logran trasmitirnos indirectamente una idea que no se atreven o no quieren decírnosla a las claras o, tal vez, se trate de que ni él ni ellas se dan cuenta de lo que subyace a esos giros y expresiones. Los titulares dicen así:

"Un juez británico deja morir a dos mujeres en coma"

"Un adolescente magrebí denuncia que un centro de acogida le echa a la calle"

¿Qué tienen de extraño estos titulares? ¿Qué nos hace sospechar de ellos? ¿Por qué nos ponemos en guardia? Pues bien, no es que se trate de que mienten o nos engañan, no. Tampoco es que lo que dicen no refleja, suponemos, fielmente los acontecimientos a que se refieren. Lo que nos hace rechinar los dientes no es lo que dicen, sino lo que no dicen: es decir, lo que sugieren por ausencia de información, por usar expresiones o giros ambiguos y que, normalmente, nos remiten a ciertas ideas o sentidos. Veámoslo más detenidamente.

En el primer caso, el titular que se refiere a la decisión de un Juez británico de dejar morir a dos mujeres en coma utiliza la expresión "deja morir a dos mujeres" en vez de decir que el Juez "británico autorizó ayer a los médicos a desconectar el aparato respirador que mantiene vivas a dos pacientes en estado de coma vegetativo irreversible", como, al leer el cuerpo de la noticia, nos enteramos. Claro, uno puede pensar que es muy quisquilloso este comentario y que qué diferencia supone decir lo uno que lo otro, que, en realidad, vienen a ser lo mismo. Ahora, yo me pregunto, ¿sería lo mismo decir " un médico deja morir a dos mujeres" que decir "un médicos desconecta el aparato respirador que mantiene vivas a dos pacientes en estado de coma vegetativo irreversible?" ¿No hay, en el primer caso, un sesgo o matiz acusador, de reproche, en el que nos dejan pensar que no se hizo todo lo posible por salvar a esas personas? ¿No nos hace pensar ese "dejar morir" en la "negligencia" del médico, en el "no ayudar" o "no asistir" al paciente? Pues algo por el estilo creo que pensaría la gente cuando lee ese titular. Me da la impresión, ya digo que tal vez un poco paranoica, de que o bien se pretende desprestigiar al estamento de la judicatura o de que la periodista, inconscientemente, tiene algo en contra los jueces y el lenguaje le juega malas pasadas a la hora de construir los titulares. Porque, además, si seguimos leyendo la noticia nos encontramos con que se nos informa de que "Después de que especialistas y familiares acordaran que mantener la nutrición y el oxígeno de ambas mujeres en nada iba a mejorar su situación, la juez Elizabeth Butler-Sloss dio luz verde para dejarlas morir en paz". Así pues, se trata de una decisión tomada tras una, suponemos, larga reflexión, teniendo en cuenta la situación de ambas mujeres, la posible evolución médica, la voluntad de sus familiares y los consejos de los especialistas. Es decir, no se trata de un acto despiadado ni de una negligencia, sino de un acto compasivo y bien digno. Y aquí volvería a insistir: No creo que el titular haga justicia a tal acto. Otra cosa sería que, en vez de decir "Un juez británico deja morir a dos mujeres en coma", dijese: "Un juez británico deja morir en paz a dos mujeres en coma", tal y como al entrar a la noticia misma se puede comprobar. Fíjense que se trata sólo de añadir dos palabras: EN PAZ. No se puede, por tanto, pensar que era cuestión de

economía de espacio o de concreción para lograr impacto. En el mejor de los casos sería dejadez y falta de respeto a una persona, "la juez Elizabeth Butler-Sloss", y a todos los espectadores, al no cuidar al máximo de darnos una buena información. En el peor, como ya he dicho, supone un intento sutil de manipular la OPINIÓN DEL LECTOR. Que cada uno lo interprete como mejor pueda o sepa.

En cuanto al segundo titular "Un adolescente magrebí denuncia que un centro de acogida le echa a la calle", mi comentario va a ser mucho más rápido.

Yo me pregunto: Si el hecho (que no sabemos si realmente ocurrió o no) no fue el de la expulsión de un adolescente magrebí por parte de los responsables del centro, sino que fuese que el adolescente se hubiera escapado del centro, ¿cómo titularían la noticia? No sería algo así como: "Un adolescente magrebí se escapa de un centro de acogida". Tal vez sea de nuevo mi paranoia, pero yo dudo mucho que el periódico titulase la noticia con algo así como: "Un centro de acogida denuncia a un adolescente magrebí por escaparse". ¿Qué es lo que quiero decir? Pues bien, creo que cuando uno lee un titular del tipo "Un adolescente magrebí denuncia..." uno tiene la impresión de que en el periódico nadie se cree que lo que denuncia el chaval sea verdad, que nos dicen que el chaval dice, pero no que eso haya ocurrido. En el fondo, parece que hay un doble rasero: cuando la noticia da la versión o el punto de vista institucional o de algún ente oficial, nos encontramos con hechos, con cosas que han pasado: "se ha escapado", "ha robado", "ha agredido", etc... Y cuando lo que nos presenta es el punto de vista del chaval o del menor o del inmigrante o del marginado, entonces ya no nos encontramos con realidades sino con opiniones, versiones, pareceres: "dice", "denuncia", "explica", "afirma",... Ya no se trata de que algo ha ocurrido, sino de que alguien, "un adolescente" y, para más atrevimiento, "magrebí" dice que ha ocurrido (¡vaya usted a saber si eso realmente ha ocurrido o se lo ha inventado el chaval¡).

No vamos a entrar a comentar el texto de la noticia, aunque tiene bastante enjundia, sino sólo queremos resaltar que, si bien lo correcto, cuando no se tiene más que una versión de los hechos es presentarlos como el punto de vista de una de las partes, al no ser este procedimiento el habitual hace que cuando se sigue, como es este el caso, se interprete no como un respeto a la objetividad y la imparcialidad, sino como una puesta en tela de juicio, como un dudar de la veracidad de la versión presentada.

Madrid, "El País", 11-10-2000

COMENTARIO A LA NOTICIA:

"Dos menores, denunciados por tres niñas por abusos sexuales"

Óscar Rea Campos, Bolivia

MADRID / 5

Dos menores, denunciados por tres niñas por abusos sexuales

EFE. **Madrid**

La Guardia Civil investiga un supuesto delito sexual perpetrado por dos alumnos de 10 y 11 años de un colegio público de Galapagar contra tres niñas de ocho años del mismo centro, a las que sometieron a tocamientos y movimientos obscenos, según consta en la denuncia. La directora del colegio, María Luz Ruipérez, ha declarado que según la investigación iniciada poco después del suceso, ocurrido el pasado viernes durante el recreo de la comida, las niñas cambiaron la versión de los hechos cuando se lo contaron a sus madres, ya que al principio ni siquiera estaban asustadas. "Ellas no manifestaron síntomas de que hubieran sido agredidas de forma sexual, salieron contentas y tranquilas y, aunque reconocieron que les habían empujado con movimientos obscenos, en ningún momento hablaron de una agresión fuerte y las niñas revelan enseguida lo que les pasa", ha declarado la responsable del centro escolar.

Los presuntos agresores de las menores han sido castigados pero continúan asistiendo a clase, a la espera de que mañana el consejo escolar decida si se inicia un expediente de expulsión contra ellos, que en ningún caso sería definitivo al tratarse de un centro público. Según María Luz Ruipérez, uno de los niños implicados tiene una trayectoria escolar conflictiva debido a su carácter agresivo, que aumenta si es castigado o expulsado temporalmente, por lo que se está dirimiendo la posibilidad de retirar la custodia a la madre.

La concejal de Educación, Isabel Andrés, del PSOE, afirmó que ella "no va a entrar en este baile por tratarse de menores que tienen sus derechos", y por considerar que no es competente para intervenir en "alteraciones de orden público que nada tienen que ver con mi Concejalía". "Como miembro de la comisión escolar", ha continuado, "apoyaremos lo que se decida entre todos sus miembros, incluidos padres y profesores, una vez que hayamos valorado los informes médicos, si es que los hay, y si se demuestra que las agresiones que se produjeron tienen la seriedad de la que hablan", agregó.

La simple lectura del titular "dos menores, denunciados por tres niñas por abusos sexuales" nos remite, de pronto, en un reflejo inconsciente, a un acto de violación que nos induce a una fatal conclusión: ¡lujuria infantil!. Motivo suficiente para despertar la ansiedad por una lectura, ya sea morbosa, expectante, grotesca o simplemente lectura. Sin embargo, a la finalización de la misma queda el sabor amargo, decepcionado e incompleto por el manejo desordenado, ilógico y brutalmente manipulado de la noticia. Vayamos por partes.

El desarrollo de la noticia señala que los supuestos violadores son dos niños de 10 y 11 años. Quizá fisológicamente ya estén en la capacidad de mantener relaciones sexuales, lo cual no es aplicable a todos los niños de 10 y 11 años, entonces ¿a cuántos? No lo sé. Sin embargo, debemos aceptar que son supuestos violadores porque la Guardia Civil está investigando un supuesto delito sexual, porque las tres niñas de 8 años afirman que fueron sometidas simplemente a tocamientos y movimientos obscenos, "Ellas - declara María Luz Ruipérez - no manifestaron síntomas de que hubieran sido agredidas de forma sexual, salieron contentas y tranquilas, y aunque reconocieron que les habían empujado con movimientos obscenos, en ningún momento hablaron de una agresión fuerte". De lo cual debemos concluir que esos niños no son lujuriosos ni lascivos como pretende pesentarlos el titular, será, entonces ¿morbosidad o lascividad adulta?

No entiendo cuáles pueden ser los criterios o parámetros para determinar que algunos tocamientos o movimientos sean, como en la noticia presente, calificados de obscenos, pues obsceno, según el "Dicicionario Ideológico de la Lengua Española, de la Real Academia Española" es un adjetivo que indica que se es deshonesto, torpe, ofensivo al pudor. El hecho ocurrió durante el recreo de la comida y, por tanto, a la salida como al ingreso al aula existe un movimiento tan intenso de niños y niñas que los tocamientos, empujones, empellones, abrazos, caricias, besos, gritos, risas y palabrerías se mezclan. ¿Cómo distinguir e identificar los movimientos y tocamientos obscenos? ¿Quiénes decidieron que esos movimientos fueron obscenos? ¿Las niñas o sus madres? ¿Esas niñas de 8 años son ya capaces de reconocer los movimientos o tocamientos obscenos? Si lo fueran, entonces deberían, sus respectivas madres, preocuparse por sus hijas.

"Los presuntos agresores de las menores han sido castigados pero continuan asistiendo a clases", dice la noticia. ¿Cómo se puede concebir que ya se hayan castigado a los presuntos agresores si sólo hicieron movimientos? ¿Qué sentido común puede concebir castigo para la presunción? ¿Por qué no castigar, entonces, a esas mamás que presumen que hubo agresión sexual? ¿Por qué no castigar a los responsables del colegio que, al castigar, se convierten en cómplices de la presunción? ¿Por qué no podemos ser más tolerantes y justos y presumir ino-

cencia de los niños mientras no se demuestra lo contrario?

"Según María Luz Ruipérez, uno de los niños implicados tiene una trayectoria escolar conflictiva debido a su carácter agresivo, que aumenta si es castigado o expulsado temporalmente, por lo que se está dirimiendo la posibilidad de retirar la custodia a la madre". No tenemos la certeza de que el párrafo citado pertenece, palabra tras palabra, a la Sra. María Luz Ruipérez o al periodista. De todas formas no existe ejemplo más claro que éste del manejo absolutamente ilógico del razonamiento elemental. Para simplificar el razonamiento:

a) El niño hizo tocamientos y movimientos obscenos

b) Este niño tiene carácter agresivo, por lo tanto

c) Se quita la custodia a la madre.

Si es el razonamiento de la señora directora, las autoridades educativas y los padres y madres de familia deberían estar alarmados o, al menos, con los pelos en punta. Si es del periodista, éste debería de tomar clases elementales de redacción y razonamiento simple. Y resulta que los educadores y los periodistas son los (de) formadores de las generaciones. ¡Vaya ironía!

Finalmente, la concejal de Educación, Isabel Andrés, del PSOE, afirmó "como miembro de la comisión escolar apoyaremos lo que se decida entre todos sus miembros, incluidos padres y profesores, una vez que hayamos valorado los informes médicos, si es que los hay, y si se demuestra que las agresiones que se produjeron tienen la seriedad de la que hablan" ¿No son miembros, del proceso educativo, los niños y niñas? ¿Por qué no se toma en cuenta la palabra de los niños? ¿es que su palabra son sólo balbuceos? ¿los padres y profesores hemos perdido el recuerdo de nuestra niñez?

La noticia, en sí misma, debería procuparnos, debería ser motivo para un análisis serio y profundo, para reflexionar sobre el mundo que estamos, los adultos, dejando a las próximas generaciones. Debería llevarnos a aceptar que la causa para los abusos sexuales no está en esos dos o tres o miles de niños y jóvenes, como tampoco está sólo en la agresividad, la violencia o en la custodia de las madres. ¿No será que los adultos proyectamos nuestros problemas, deseos o preocupaciones en los niños y niñas? ¿No será expresión de nuestra impotencia ante una sociedad hedonista y permisiva?, es que acaso las niñas y niños ¿nos están imitando?

DE NUESTROS BARRIOS...
...Y OTRAS ACTIVIDADES

INTRODUCCIÓN

También en este número de Rescoldos, nos acompañan las historias de la historia, de la historia real, la que se construye cada día en nuestros pueblos y ciudades, los más cercanos y los de allende los mares.

Nos acompaña la historia de la Escuela de Lliurona, sus esperanzas y sus frustraciones, su pasado y su presente. Desde el otro lado del mar, la Fundación Paulo Freire nos cuenta su proyecto de desarrollo local, en uno de los barrios más pobres de El Alto, Bolivia. De más cerca nos llega la experiencia de Alucinos, un colectivo que lleva ya trece años trabajando con los jóvenes de uno de los barrios más deteriorados de Madrid, San Fermín.

Estas páginas son suyas y también vuestras, de todos los lectores que queróais compartir con nosotros actividades, proyectos y experiwncias de historia vivida.

LA ESCUELA DE LLIURONA

El marco geográfico-histórico

Llorona o Lliurona, según el habla del pueblo, está situada al noreste de la comarca de la Garrotxa (Girona) y forma parte del antiguo municipio de Bassegoda, situado al este de la subcomarca de la Alta Garrotxa, con cotas entre 500 y 1500 metros de altitud, y hoy en día integrado en el municipio de Albanyà, en el Alt Empordà (Girona).

A principios de siglo vivían en este territorio (unos 70 km^2) unas 500 personas. Después de la última guerra de España (1936-39) la población se había reducido a la mitad. Con la aparición del gas butano y el desarrollo industrial (años 60 y 70) se produce un fenómeno de despoblación del territorio.

Intereses económicos, políticos y militares hacen que durante estas dos décadas la mayor parte de la población, y entre ellos los más jóvenes, abandonen una forma de vida que se mantenía de los recursos que daba el entorno (ganadería, leña, carbón, madera, agricultura, recolección, minería…) y tengan que irse hacia las tierras del llano (valle del río Fluviá).

El marco humano-económico

Provenientes de puntos diferentes y situaciones variadas, desde principios del año 1982, varias familias fuimos llegando paulatinamente a Lliurona.

Nos encontramos un pueblo abandonado, en ruinas y comido por las zarzas, y con nuestra presencia le hemos ido devolviendo la vida.

Hemos reconstruido y dado vida a siete casas, hemos hecho huertos, desbrozado caminos y recuperado las fuentes, haciendo llegar el agua hasta las casas. Hemos instalado placas fotovoltaicas.

Tenemos tres rebaños de cabras, uno de ovejas y una docena de yeguas que producen 200 cabritos, 100 corderos y 10 potros por año. Producimos quesos, mató, pan, conservas y artesanía; también salimos a hacer jornales.

Hemos construido 6 balsas con un total de más de un millón y medio de litros de agua, tres de las cuales están a disposición de los bomberos para colaborar en la extinción de incendios.

Estamos constituidos en Asociación de Vecinos-vecinas legalmente inscrita.

El marco escolar

Entre 1982 y 1988 dos familias con hijos-hijas habían tenido que irse de Lliurona en busca de una escuela.

A partir de 1989 llegan tres familias con hijos-hijas y la población se consolida.

I ÉPOCA: INICIOS ESCOLARES Y 1a EXPERIENCIA EDUCATIVA AUTOGESTIONADA

1ª Etapa: Desescolarización.

Durante el curso escolar 1990-91 los niños-niñas van a la escuela de Besalú. Esto supondrá un enorme desgaste físico y una desnaturalización de las relaciones con el entorno, ya que tienen que desplazarse fuera del lugar donde viven. 16 kilómetros de pista forestal en muy mal estado (más de una hora de coche 4x4) para acceder a unas enseñanzas sexistas, jerárquicas, competitivas y autoritarias que no interesan para nada.

Después de este primer contacto con la institución escolar pública, nos planteamos la posibilidad de liberar un espacio donde los niños puedan encontrarse para relacionarse y empezar a conocerse en el medio donde viven: la montaña.

Durante el verano del año 1991 organizamos las primeras reuniones donde debatimos, charlamos y trabajamos en un proyecto educativo pensado para el ciclo de Educación Infantil. A grandes rasgos, este proyecto se basa en el aprendizaje a través de la observación de la naturaleza. Introduce la noción del tiempo a partir de los ciclos naturales (otoño, invierno, primavera, verano). El dibujo, la pintura, la música, el teatro y el juego son las herramientas que ofrece el proyecto para que todos y cada uno de los aprendizajes sean significativos. Todos los conocimientos se irán basando en los hechos cotidianos que se desarrollan en sus vidas. Van a ser las criaturas las que, junto con la maestra, decidan cada día, como desarrollar el proyecto educativo. El terreno en el que junto con las niñas-niños hemos instalado y acondicionado una roulotte y un tipi, es donde se van a desarrollar la mayor parte de las actividades. El resto serán salidas periódicas.

En el inicio del curso escolar 1991-92, desescolarizamos 6 niños-niñas entre 4 y 7 años y ponemos en práctica el proyecto educativo de una forma autogestionada. Participamos madres, padres, hijos, hijas, vecinos, vecinas y la maestra.

La cuestión organizativa y económica hizo surgir dos formas diferenciadas de entender la educación: la pública, por lo tanto subvencionada por el estado, y la autogestionada. En la escuela de Lliurona, por circunstancias y razones muy concretas y específicas, han coexistido estas dos formas.

Fue una primera experiencia tranquila e interesante. Durante este tiempo fue naciendo la natural inquietud de la continuidad. Surgió la necesidad

de empezar a tener contactos y negociaciones con el Departament d'Ensenyament de la Generalitat. Muchas fueron las reuniones que durante la experiencia escolar tuvimos padres, madres, vecinas, vecinos, con la maestra. Nuestros propósitos: 1º: solventar la cuestión económica que se hacía insostenible. 2º: posibilidad de una escuela pública en Lliurona. 3º: Rehabilitación del antiguo edificio de la escuela de Lliurona, y 4º: tranquilizar a alguna madre-padre sobre la validez legal de los estudios de sus hijos.

Intensas entrevistas con los políticos de turno; activa campaña de información y denuncia pública a través de los periódicos y televisión. Presentación en los despachos de la Administración del proyecto educativo para la escuela de montaña de Lliurona. Toda una estrategia con la que a principios del mes de Septiembre de 1992 habíamos conseguido: 1º: se reconociese a la maestra. 2º: la escuela de Lliurona (roulotte-tipi) pasaba a ser administrativamente una aula anexa a la de Besalú y 3º: se reconociese la experiencia educativa como curso escolar válido.

2º etapa: Negociaciones.

Nuestro proyecto educativo continuó durante el curso 1992-93. Así mismo continuamos las entrevistas con políticos, y reemprendemos las negociaciones con Ensenyament. Seguimos informando y denunciando públicamente. Nos faltaba conseguir la rehabilitación del edificio que había sido la antigua escuela de Lliurona (un edificio de dos plantas, planta baja para vivienda de la maestra, y planta alta para tres aulas) y el reconocimiento de la escuela como pública. A finales de curso, Ensenyament se compromete a instalar un módulo prefabricado mientras los arquitectos de la Diputación de Girona trabajan en un proyecto para la rehabilitación del antiguo edificio escolar.

3ºetapa: Abusos de poder, lucha, represión y…

En el mes de septiembre de 1993 el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Cataluña decide instalar unos módulos prefabricados en Lliurona, para que los 8 niños-niñas, entre 3 y 9 años, junto con la maestra, puedan desarrollar sus actividades escolares.

El secretario del Ayuntamiento de Albanyà, acompañado de la Guardia Civil, vienen a parar las obras que realiza el Departament d'Ensenyament para poder asentar los módulos.

El Ayuntamiento no permite el paso de los camiones que traían los módulos prefabricados de la escuela hacia Lliurona. Cuando llegan a Albanyá, son parados y obligados a dar media vuelta.

El estado en su mínima expresión (Ayuntamiento) vuelve a enseñar sus dientes. Nos defendemos como pode-

mos; denuncias públicas (diarios y televisión), rabia (lanzamiento de huevos contra la fachada del Ayuntamiento), manifestación a la entrada de Albanyà (cortando la carretera y explicando nuestra situación escolar a todas las personas que pasaban). Más Guardia Civil, amenazas, denuncias… La reacción ya tiene motivos: "han atacado la casa del pueblo"(Ayuntamiento); "han roto la paz social" (manifestación); de ser cuatro hipis barbudos y peludos pasamos a ser el blanco de los xenófobos: "son gente de fuera, delincuentes, terroristas, drogadictos, etc."

Somos pocas, haría falta el tiempo y la energía de más personas para poder defender el nuevo frente que se ha abierto. Durante dos meses lo intentamos.

Al final del primer trimestre (diciembre de 1993), la presión exterior ha hecho mella a nivel interno. Unas están por la retirada y negociación con Ensenyament, otras, por la resistencia. A alguien se le ocurre que la presión externa nos está dividiendo (el viejo truco de: "divide y vencerás"). Estamos al límite: un paso hacia el lado que no es y se producirá la escisión. Reflexionamos y estamos por hacer un esfuerzo y buscar lo que nos une. Acordamos retirarnos y seguir negociando con Ensenyament.

En enero de 1994 Ensenyament estudia la posibilidad de instalar la escuela de Lliurona en el término municipal vecino de Beuda. El alcalde de Beuda lo acepta como "un favor social". Al mes siguiente Ensenyament consigue instalar unos módulos prefabricados en la finca de Espinau (municipio de Beuda) con permiso del propietario, vecino de la zona. La escuela de Lliurona está a un paso del exilio.

Han pasado casi tres años. Mediante la reflexión valoramos esta primera época: esforzándonos por encontrar lo común, nos damos cuenta que la experiencia educativa autogestionada ha llegado también a los adultos. Un poco de método y mucha improvisación, han hecho que las relaciones personales se den mucho más en el espacio de lo común. Las niñas y los niños, de una manera natural, nos están enseñando a compartir el espacio y el tiempo.

II ÉPOCA: EL EXILIO

1ª Etapa: Escuela Pública

Hemos tenido que desmontar la roulotte y el tipi. A cambio, la Administración nos ha instalado unos módulos prefabricados (horrorosos) a cinco kilómetros del pueblo, y el 10.03.95 saldrá publicado en el DOGC (Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya) la creación del Colegio Publico de Educación Infantil y Primaria de Lliurona.

Acabamos este curso 1993-94 con un desgaste tremendo, pero con una

gran esperanza e ilusión por continuar después de haber conseguido otra de las revindicaciones pendientes. Los niños y las niñas siguen creciendo y han sido nueve las que han inaugurado la nueva escuela. Nuestro proyecto educativo cumple tres años.

Para quien no conozca Lliurona, esto podría parecer una banalidad, pero recordad el contenido del marco geográfico y humano y no olvidaros que desde Lliurona hasta el pueblo más cercano hay más de una hora de camino en coche 4x4 por una pista forestal infernal. Estamos intentando que las pequeñas y los pequeños crezcan y se instruyan en el entorno natural donde viven.

2ª etapa: silencio.

En la última reunión con los responsables de Ensenyament quedó claro que el alejamiento de la Escuela de Lliurona al municipio vecino de Beuda sería sólo por unos meses, mientras se acababa de elaborar el proyecto de rehabilitación del edificio de la antigua escuela de Lliurona.

Comienzan el curso 1994-95 nueve niños-niñas (tres de educación Infantil y 6 de Primaria). A pesar de que seguimos los contactos con Ensenyament, el proyecto de rehabilitación va muy lento.

En los dos módulos prefabricados apenas caben los niños-niñas con la maestra y las previsiones del mes de mayo 1995 para el siguiente curso superan la capacidad actual.

Mientras tanto, desde el sector político con el que mantenemos negociaciones, nos piden calma y silencio, pues se acercan elecciones al Parlament.

3a etapa: segunda experiencia educativa autogestionada

Una vez más podemos constatar que las palabras de los políticos son papel mojado. Iniciamos el curso 1995-96 cubriendo nosotros las necesidades de espacio y atención para con los niños-niñas. Los módulos se han quedado pequeños, pues este curso empiezan doce niños-niñas (cuatro de Educación Infantil y ocho de primaria).

Durante este año 1995, ha ido llegando gente con ganas de instalarse en Lliurona. Se ha iniciado un proceso de debates e información sobre la Escuela de Lliurona en los medios más sensibles de las comarcas vecinas (Alt Empordà y Garrotxa). Mediante charlas, intentamos hacer llegar a la sociedad nuestra peculiar situación e iniciar un intercambio de ideas y de opiniones sobre las problemáticas del mundo de la Educación.

Entre las personas que han llegado a Lliurona, se encuentra una mujer que es maestra. Mantenemos alguna reunión con ella y llegamos al acuerdo de que ella va a responsabilizarse de la

Educación Infantil, intentando desarrollar el proyecto Educativo y algunas aportaciones nuevas que hemos ido debatiendo.

Desempolvamos la roulotte y el tipi, y muy cerquita de donde han instalado los módulos, creamos un espacio en el que se desarrollará la Educación Infantil

El nuevo espacio creado será una puerta abierta a una nueva corriente educativa. Se empezará a hacer uso de la asamblea como herramienta de convivencia.

Los alumnos/alumnas de Educación Infantil empiezan a decidir cómo y cuándo quieren hacer sus trabajos; se estimula la autonomía, que los alumnos resuelvan por ellos mismos sus necesidades.

Por otro lado, la maestra viene de un medio muy diferente. Necesita de los niños/niñas para aprender a moverse en el medio rural. De esta manera es como aprende a reconocer las plantas y los árboles, las setas comestibles y las peligrosas, el cuidado de los animales (como ordeñar una cabra, por ejemplo). Así, se creó una interacción entre alumno-maestra. Todos enseñan, todos aprenden. Una experiencia muy interesante y motivadora.

Al poco tiempo, los alumnos de Educación Primaria empiezan a interesarse por el funcionamiento de la roulotte y enseguida se suman. También la otra maestra.

Durante el curso hicimos muchas asambleas, que nos ayudaron mucho a ser más solidarios, a aceptar públicamente nuestros errores, a ser más responsables, a ser menos autoritarios, a escucharnos más, en definitiva, a sentirnos mejor.

Los alumnos y alumnas más grandes empiezan a mostrarse más solidarios con los pequeños, preparan fichas para ellos… Paralelamente también hay asambleas entre madres, padres, maestras (una de las maestras pertenece, desde el año 1995, a un movimiento místico-religioso). Esto provoca mucha intranquilidad en los padres-madres y un fondo de desconfianza.

El curso 95-96 fue muy interesante a nivel pedagógico, pero hacia finales también se vivía un ambiente muy tenso entre madres-padres-maestras.

El siguiente curso 1996-97 se continúa con la misma línea pedagógica; de doce alumnos pasan a ser 16 (7 de Infantil y 9 de Primaria).

Las madres y padres aportarán ideas muy interesantes para el nuevo curso y se amplían los talleres extraescolares (el horario escolar es de media jornada, de 9.30 a 13.30). Hay mucha gente invitada a nuestra escuela, que nos enseñarán diferentes actividades; barro, tejidos, observación de los pájaros, etc.

Los de Primaria empiezan dos amplios proyectos: el Natural, que engloba las disciplinas de Botánica, Fauna, Geografía, Matemáticas; y el Histórico, que empieza a estudiar la historia del pueblo donde vivimos. Partiendo desde el momento actual vamos investigando; hicimos muchas salidas para contactar con los antiguos habitantes de nuestro pueblo, y es a través de ellos que vamos descubriendo más cosas, y conseguimos atar lo que estábamos a punto de perder, por ejemplo, la transmisión oral de los más viejos a los más jóvenes. Hicimos dos exposiciones de lo que íbamos descubriendo, que incluían varias entrevistas, reportajes fotográficos, narraciones sobre lo que pasó cada año, etc.

El curso 1996-97 fue muy interesante, pero entre madres, padres y maestras había mucha presión y tensión. Hacia finales del curso, la maestra titular de la plaza, decide pedir un cambio al Departament d'Ensenyament y en julio de 1997 se despide de la escuela.

III ÉPOCA: BLOQUEO POLÍTICO

1ª etapa: cambio de maestra.

En septiembre de 1997 el Departament d'Ensenyament envía una nueva maestra, que nada tiene que ver con la tendencia pedagógica que se había llevado hasta el momento.

A nivel político, nadie nos escucha. Llevamos meses intentando que la Generalitat se responsabilice del transporte de los 5 kilómetros que separan el pueblo de la Escuela. En asamblea decidimos no ir a la Escuela, y durante un mes y medio, las alumnas y alumnos practican el absentismo.

La maestra nueva, que no entiende nada, está desconcertada, y va pasando información al Departament d'Ensenyament. A finales del mes de octubre de 1997 el Inspector nos amenaza con el cierre de la Escuela. Después vino el miedo, la preocupación y las dudas; estuvimos a punto de subirnos al carro de la Educación Libre y Autogestionada, pero el miedo y la desunión pudo con nosotras y no lo hicimos. Hoy tenemos una Escuela Pública: CEIP Lliurona.

2ª etapa: solidaridad y paciencia

En noviembre de 1997 los niños vuelven a la escuela; la segunda maestra (la de Educación Infantil) se retira. La nueva maestra titular se queda con la Escuela. La obligatoriedad escolar pasa por encima nuestro. Nosotras y nosotros nos quedamos con la vida.

En enero de 1998 la caja de resistencia de la okupación rural nos da dinero para un coche, que colectivizamos y con el que hacemos el transporte escolar. A finales del curso 1998-99 la Generalitat nos da la golosina: aprueba la vuelta de la Escuela a Lliurona. En verano de 1999 se tras-

ladan los módulos escolares a Lliurona.

El curso 1999-2000 ha empezado como acabó el anterior, en la misma línea. Y aquí estamos.

Hoy la Escuela tiene televisión, vídeo, ordenador y antena parabólica; una maestra tradicional, unas niñas y unos niños rebeldes y también unas grandes ventanas por donde se puede mirar para ver como se desparrama, incontrolada, la vida en la montaña.

Pese a todo, seguimos adelante como pueblo y el no tener que desplazar a las criaturas cada día fuera de nuestro entorno, hoy por hoy, es una ventaja.

Podríamos decir que aquí se acaba esta historia, pero… la experiencia nos ha enseñado que a través de los actos solidarios podemos conseguir algunos logros, y que en el trabajo y la paciencia del día a día está la evolución de la vida; es por esto que aunque haya historias que empiecen o acaben, lo que somos es una continuidad. El ser conscientes y consecuentes de nuestra Realidad nos da la posibilidad de cambiarla o no, para seguir avanzando día a día.

FUNDACIÓN PAULO FREIRE

Bolivia, país latinoamericano con unos 8 millones de habitantes en una extensión territorial de más de 1.098.500 Km cuadrados, ingresa al nuevo milenio como un país urbano a pesar de su tardío proceso de urbanización pues, según el Instituto Nacional de Estadística (INE), en los últimos 20 años la población urbana boliviana se duplicó.

Bolivia está dividida políticamente en 9 departamentos. En el departamento de La Paz se encuentran dos ciudades muy importantes: La Paz, sede de Gobierno y El Alto que es, indudablemente, la ciudad emergente del siglo XX en Bolivia. Esta ciudad, que a mitad de siglo ni siquiera era considerada un barrio suburbano. Hoy ocupa el tercer lugar poblacional entre las ciudades de Bolivia. Se estima que en el presente año su población supera los 800.000 habitantes, es decir, en dos décadas su población se multiplicó por 8 veces.

La urbe alteña está situada en un terreno uniforme, de superficies planas, con leves ondulaciones y pendientes suaves. Su altura desciende gradualmente desde 4.150 m.s.n.m. al norte, hasta llegar a los 3.850 m.s.n.m. al sur. La temperatura media es de 8,2 ºC, que varía de un máximo de 17ºC en el verano a - 5ºC en el invierno.

La mayor parte de las familias se asentaron en El Alto buscando un techo propio y nuevas fuentes de empleo. Sin embargo, la mayor parte de las viviendas están construidas con muros de adobe, techos de calamina y pisos de cemento o tierra apisonada y son autoconstruidas por etapas y, según condiciones de saneamiento básico, el 54 % de las viviendas son "inadecuadas" porque no cuentan con los servicios básicos.

La estructura educativa, pública y privada, está saturada por la gran demanda de matrícula escolar y presenta grandes deficiencias en su infraestructura. Los establecimientos públicos en general tienen un promedio de 5 a 6 aulas lo que determina una relación de 100 alumnos por aula, lo cual incide en la pésima calidad educativa.

Ante la inexistencia de oferta de trabajo, la población económicamente está obligada a "trabajar por cuenta propia". Por otro lado, los índices de violencia se incrementan, así como la permisividad y la desestructuración de la cultura de origen y se pierden los valores humanos y culturales.

FUNDACIÓN PAULO FREIRE

La FUNDACIÓN PAULO FREIRE -FPF- debe, entonces, su origen, nacimiento y finalidad a la realidad, brevísimamente descrita. Por ello, fundación es una institución privada sin fines de lucro que dirige sus acti-

vidades hacia la población más necesitada, hacia los excluidos del sistema económico y educativo porque, en una coyuntura eminentemente carencial, se hace imprescindible la creación de espacios y la generación de procesos educativos para que se democratice la educación.

La fundación debe su nombre e identidad al pedagogo brasileño PAULO FREIRE, que propone que en todo proceso educativo nadie enseña a nadie, sino que todos aprenden y/o construyen, comunitaria y participativamente, conocimientos, valores y comportamientos solidarios y, por otra parte, que la acción formativa asume el compromiso político de la búsqueda y el logro de mejores condiciones de vida, no sólo para quienes intervienen activamente en la acción educativa.

Por todo ello, la FPF asume los siguientes objetivos:

1. Coadyuvar en el mejoramiento de las condiciones de vida, así como en el fortalecimiento de las organizaciones, a través de talleres de formación humana, capacitación técnica y del servicio social - comunitario.

2. Generar espacios de educación para niños / niñas, adolescentes y jóvenes (varones y mujeres) a través de procesos de formación-producción de manera que les facilite vivir con mayor dignidad.

3. Formar profesionales, para el servicio solidario, altamente cualificados con capacidad de producción y rendimiento eficiente y eficaz.

4. Fomentar procesos de formación que promuevan sus potencialidades y capacidades de crítica, creatividad y proposición para la generación de sentidos de vida.

5. Crear espacios de encuentro para los jóvenes de la zona en su tiempo libre, ofreciendo alternativas de diversión y recreación.

6. Ofrecer a niños y niñas la participación activa y creativa en procesos productivos de manera recreativa para que aprendan a desenvolverse según sus potencialidades específicas.

Ahora bien, las personas a las cuales la FPF dirige sus actividades y dedica su servicio son los jóvenes y adultos (mujeres y varones) y personas de escasos recursos que engrosan el número de trabajadores desocupados. Son los adolescentes y jóvenes (mujeres y varones) que pasan su tiempo libre, sin horizonte ni sentido, en las calles. Y son los niños y niñas que tienen que contribuir a la canasta familiar incorporándose al mundo laboral, sacrificando el disfrute de su propia infancia.

Por todo ello, la FUNDACIÓN PAULO FREIRE asume el compromiso de promover espacios de organización social y de interacción para favorecer la estructuración y articulación de la clase popular, abrir espacios propositivos y de diálogo en el sector de

la educación integral e invitar a personas interesadas en compartir los objetivos y actividades de la Fundación Paulo Freire

Estos espacios deben facilitar una formación humana de calidad que posibilite el desarrollo de las capacidades y potencialidades de las personas y que, necesariamente, incidan positivamente tanto en la vida personal, familiar, comunitaria y social. También deben proporcionar las condiciones necesarias para la capacitación técnica de calidad de manera que les facilite y mejore sus ingresos y/o la conformación de microempresas solidarias.

Los espacios mencionados se concretizan, necesariamente, en "talleres", talleres para la formación humana y para la capacitación técnica. Además, estos talleres se constituyen en el centro para el fortalecimiento de la organización de la junta de vecinos, así como en la motivación para la participación ciudadana de su población.

La FPF pretende que los talleres de formación y capacitación coadyuven al desarrollo equilibrado de todas las personas entre lo humano, lo técnico y lo social - comunitario para que incidan en la mejoría de la calidad de vida de la población menos favorecida.

La Fundación Paulo Freire busca promover, a través de los talleres de capacitación técnica, el desarrollo y aplicación de tecnología andina que preserve el medio ambiente. Pretende que los que participan en la FPF estén capacitados técnicamente de manera que desarrollen o potencien las competencias necesarias que les facilite la constitución de microempresas solidarias y, al mismo tiempo, posean las capacidades de negociación y gestión de manera que busquen el equilibrio entre el salario digno que deben recibir y/o pagar, así como permancer en estado permanente de servicio solidario a quienes lo necesiten.

La Fundación Paulo Freire está comprometida con la Formación Humana, es decir, asume que todo proceso formativo debe, imprescindiblemente, afectar positivamente en las actitudes, en los comportamientos y en los valores comunitarios de todos los involucrados. La capacitación técnica por sí sola no podrá afectar lo afectivo y valórico de las personas sino es, además, con un proceso intenso de formación, pero de una formación que busque el sentido de nuestra existencia por medio de la creación y/o desarrollo del espíritu de servicio solidario y de acción comunitaria, para lo cual, la FPF, implementa, conjuntamente con las juntas de vecinos, un sistema participativo de servicio social - comunitario concreto.

El servicio social comunitario implica que los que participan de la FPF realizan sus prácticas directamente en la zona, calle o vivienda más necesitada, con el espíritu de responsabilidad compartida en el mejoramiento de las condiciones de vida para todos, porque el futuro no está en las estrellas, sino en nuestras manos.

BARRIO DE SAN FERMÍN: *COLECTIVO ALUCINOS*

Íñigo Ortiz de Mendíbil y Zorrilla

El Colectivo de Apoyo y Seguimiento a Menores y jóvenes ALUCINOS surge como un proyecto de intervención con adolescentes y jóvenes en el año 1987 en el barrio de San Fermín de Madrid.

La asociación de vecinos del barrio junto a una entidad denominada La Asociación La Unión de Extoxicómanos (LA ALU), vieron la necesidad de intervenir en un grupillo de jóvenes desescolarizados que andaban corriendo, y realizando pequeñas fechorías a los vecinos. Ellos fueron los que se llevaron los famosos patos que el insigne profesor Enrique Tierno Galván había puesto en el rio Manzanares (habían construido la primera chabola-granja, que se conocía). Además de los citados patos, había conejos, perros, gallinas, faisanes, conejos de indias, gatos, etc.

Hoy, en el año 2000, somos una entidad generadora de proyectos. Tenemos en la actualidad 23 personas trabajando en la asociación, entre ellos algunos granjeros de los del año 87.

Desarrollamos más de 7 proyectos anuales, al margen de los cursos formativos que impartimos a trabajadores/as sociales y psicólogos/as, en coordinación con distintas instituciones públicas, IMAF, IMEFE, etc. Tenemos suscritos varios convenios de colaboración con distintas Instituciones entre las que destacamos las Escuelas Cristianas de la Salle.

Hemos ido, pues, creciendo de una manera coherente, sin levantar muchas campanas al vuelo, pero apostando en todo momento por aquellos que han hecho posible de una manera taimada, callada y sosegada el que la asociación vaya tomando cuerpo: los chavales y chavalas que diariamente depositan unos en otros su afán de superación, su ruptura de cadenas, y su lucha por salir adelante.

En casi todos los grupos, lo importante, LOS IMPORTANTES, son los educadores/as que diseñan y llevan a cabo proyectos en beneficio de LOS MENOS IMPORTANTES, que son en definitiva los usuarios de esos programas. Creer que la gente puede tomar conciencia de su propia vida, no es un manual, al viejo estilo de Piaget para debatir en cafés, y tertulias de facultad. Creer que los chavales pueden ser los dueños de su propia vida es darles la oportunidad a ellos de poder llevarlo a cabo. Es hacerles ver su categoría. Sin ello, sin ellos, los proyectos no son más que papel mojado que justifica subvenciones y lava caras de sesudos concejales y diligentes directores generales.

Hoy hablar de lucha social, de igualdad de oportunidades, nos remonta a principios de siglo. Pero quién conozca la realidad de muchos barrios de la periferia de Madrid y otros de distintas grandes urbes, sabrá que lucha social es y será siempre la lucha que mantendrán los menos favorecidos, los más castigados, los dejados hasta de la mano de Dios, por salir adelante, (toxicómanos, chavalines de Institución, inmigrantes, parados de larga duración), todo un elenco de pulsiones vitales que luchan por dejar de lado la miseria.

Hace unos días, y empieza la anécdota, salí con algunos jóvenes de mi barrio a tomar unas copas por ahí, acabamos en un Karaoke de reciente construcción en nuestro barrio. Eran las 4 de la mañana y ya llevábamos en nuestro cuerpo algunas cervezas. El bar-Karaoke, recordaba más a un sarao que a un bar de copas con micrófono. Sentada en una mesa cercana a la nuestra estaba una pareja. Ella tendría unos 45 años y tenía el rostro y el cuerpo del sufrimiento. Son esos rostros donde el paso de la heroína va dejando huellas, día a día, huella a huella, hasta configurar un rostro henchido de dolor. Junto a ella un compañero de unos cincuenta años. Mismo rostro, mismo dolor. Ambos tenían el deje que impone la cárcel. Esa inseguridad en la mirada, ese no darte la espalda, mirada de soslayo, incertidumbre. Juntos estaban como dos novios. Novios de los de antaño, juguetones, disfrutando de una libertad recién adquirida. Una libertad de drogas y una libertad en la calle.

Al principio a los chavales les hizo gracia la pareja. Dos puretas cantándose canciones de amor, ora por Sergio Dalma, ora por Cecilia. Después captamos su felicidad. Estaban recuperando su adolescencia perdida, su juventud mutilada entre drogas y rejas. Estaban empezando a vivir la vida que tenían que haber vivido treinta años antes. Después sentimos miedo. No queríamos ni por mucho vernos así. Treinta años más tarde recuperando un tiempo mutilado entre las rejas de un penal.

Hoy la lucha en los barrios es no permitir que la cárcel nos arrebate ningún chaval. No ya vivir rápido, ni morir joven, sino no morir lentamente, indefinidamente, anónimamente en algún presidio de los muchos que construyen. Hoy podemos construir un espacio para nosotros. La globalización no puede quebrar nuestras ilusiones. Podemos y debemos caminar juntos, creer en la utopía y donde nos encontremos nos hemos encontrado. El camino es largo y cabemos todos.

RELATOS DESDE EL CALLEJÓN

INTRODUCCIÓN

El relato nos acompaña como parte de nuestra experiencia, nuestra historia es contada, casi podríamos decir que construimos nuestra realidad cuando la podemos contar.

En esta entrega, el autor nos regala un relato breve que nos transporta al mundo del aula, a las vivencias íntimas de un niño muy... meón.

Leédlo despacio, a sorbitos, Rubén nos cuenta como se puede ver el mundo con los ojos y el corazón de niño

EL NIÑO MEÓN

Luis Ruiz Roso

Érase una vez un niño tan meón, que había sido castigado a no salir al recreo por mear en una columna del patio. No valieron sus excusas: ni que fuera febrero, mes en el que atiza el frío y anima las ganas de orinar; ni que el servicio -por llamarlo de alguna manera- estuviera lleno a esas horas de los chicos mayores, que allí encerrados, tienen cancha libre para el pitillo.

Así que cada recreo, Rubén se encontraba con su castigo: permanecer quieto en la columna donde meó y soportar en silencio la mirada burlona y vengativa de su maestra -la Conchique de vez en cuando pasaba por allí para comprobar el cumplimiento del castigo. Su castigo.

También asomaba los morros por la columna Jorge, el niño que había cometido el favor de chivarse de la húmeda fechoría. Jorge, además de chivato oficial, era el compañero de mesa de Rubén.

La maestra le había colocado allí como quien junta a los tontos con los listos, ya que mientras el pobre Jorge arrastraba su mochila entre las filas en busca de su nuevo puesto, la Conchi le chillaba: ¡Así, sentado con Rubén a lo mejor aprendes algo!

Y encima se chiva, pensaba Rubén. Claro, después del chivatazo, Jorge había subido puntos y aunque siguiera tartamudeando al leer, la Conchi le premiaba: ¡Muy bien, Jorge! Por lo menos meas en el baño como las personas y no en las columnas como los animales. Y terminaba la frase mirando con desprecio a Rubén.

Chivato, pensó de nuevo Rubén.

Eran tan aburridas las estancias en la columna, que un día imaginó que molaría convertirse en alguno de los personajes que le gustaban. De repente, como por arte de magia, se había transformado en un Picachu que recorría volando el patio a la velocidad de la “guemboi”. Y empezó el juego: si salvaba todos los obstáculos que salieran a su paso en el tiempo que durase el recreo, se pondría fin a su castigo.

El primer combate fue con un terrible monstruo ¡Con la cara de Jorge! Que le retó en el corner del campo de futbito. La lucha transcurrió desigual: el monstruo perseguía sin descanso a un Picachu que iba perdiendo vida a medida que el Jorge-monstruo le clavaba sus zarpazos. Pero en un instante de lucidez,

Picachu, a pesar de sus heridas, saltó por encima de la portería dejando atrapado en las redes al animal, el cual presa de la rabia se enredaba cada vez más.

Al caer al suelo Picachu se sintió débil pero aliviado porque de momento podía caminar tranquilo. Lo que no sabía era hasta cuándo, ya que la vida se le agotaba. Sólo podía conseguir el combustible vital si encontraba algún amigo que le prestara un poco del suyo. Mal asunto porque tropezó con Alicia convertida en sirena. En un principio, Rubén había pensado que ella había sido la chivata de la meada -compartía cargo y fama con Jorge- y mucho se sorprendió cuando se enteró que ella no estaba al corriente. La sirena comenzó de veras hostil y ya le tenía asfixiado con su cola, cuando recordó aquella vez que Rubén fue castigado por dejarle el sacapuntas.

-¡Cada uno tiene que traer su material! Gritó la Conchi.

Así que se ablandó y viendo lo mal que andaba el Picachu, le prestó un poco de vida mientras le susurraba con una frialdad tan fingida como falsa:

-Esto es por lo del saca. Hoy por tí, mañana por mí, que dice mi padre.

Con el depósito lleno, Picachu corría que se las pelaba y ya parecía salvado cuando a lo lejos vió algo absolutamente inesperado: la Conchi convertida en un policía enorme, redonda, cargada de metralletas y lanzamisiles, totalmente dispuesta a acabar con él. El primer proyectil pudo esquivarlo incrustándose en el comedor, que al reventar llenó el patio de comida, bandejas y vajilla diversa. El error enfadó aun más a la Conchi, que le envió dos mísiles incendiarios que impactaron en Picachu de refilón. Suerte que andaba cerca de la fuente y pudo apagar el fuego que le estaba consumiendo. Había perdido la mitad de la vida, pero seguía vivo. No por mucho tiempo, porque hacia él venía a toda velocidad la Conchi esta vez muy cabreada. Picachu fue a refugiarse en una columna del pórtico que desde luego le resultó familiar. Allí le cazó la maestra-policía decidida a descargar toda su munición en el maltrecho Picachu.

De repente Rubén, despertó zarandeado por la maestra de su periplo imaginario:

-¡Rubén! ¿Qué te pasa? ¡Estás sudando!

-Mmm, eeh, nada, nada, seño; es que me he quedado dormido.

-Esta bien, venía a advertirte y recordarte que mañana es mi cumpleaños y he perdonado todos los castigos. Así que ¡Venga, a jugar los dos minutos que quedan de recreo!

Rubén salió a jugar tan asustado aun por el sueño que tropezó con Jorge y gritó como un poseso.

Ese día coincidió en la fila doble que hacían para subir a clase con Alicia.

Se miraron, sonrieron Rubén le dijo:

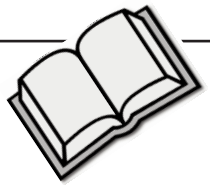
-Gracias.

Ella le contestó con una frialdad tan fingida como falsa:

-Ya sabes: hoy por tí, mañana por mí.

A todos los que hacéis que los cuentos empiecen por un érase una vez y terminen con un ahora y para siempre.

EL OCIO EN TUS MANOS



Hemos Leído

Gonzalo Romero Izarra
(Profesor de la E.U. Educación Social de Alcalá de Henares)

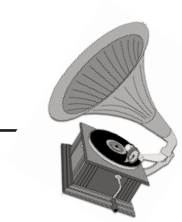
MARIO BENEDETTI

Andamios

Alfaguara
Madrid, 1997.

Quizás una de las obras menos conocida de Benedetti. Una extraordinaria colección de relatos que son los andamios del recuerdo y del presente. Un pasado y un hoy que son re-vividos por Javier, un exiliado uruguayo que vuelve a Montevideo. Un Montevideo que se parece y no al de antes. Los andamios de los rostros, de las calles, de los amigos, de las pasiones, de la represión militar, van formando la historia de Javier. Piensa, siente, actúa, recuerda... Volver a repasar la historia para saber quiénes somos y quizás hacia dónde vamos. Benedetti bucea con la maestría de siempre, pero alcanzando cotas literarias en el relato de extraordinaria belleza por el fondo de nosotros mismos.

Hay quien dice que Andamios es una autobiografía. No lo sé. Dejo la cuestión para quienes lo estudien. Como aficionado lector de Benedetti poeta, narrador, dramaturgo me parece que con Andamios ha alcanzado su plena madurez. Como dice en el quasi entroito de esta maravilla un andamio es algo que sirve para colocarse encima de él y trabajar en la construcción o reparación de edificios u otras cosas. Y esas otras cosas, por ejemplo estatuas que cobran vida en la pluma de Javier-Mario: nostalgias, prejuicios, esperanzas y soledades.



Hemos Oído

LUIS FELIPE BARRIO y MATÍAS ÁVALOS

"*ROJO*"

Producciones El Hombre Tranquilo Madrid, 2000.

En directo en el café Libertad 8.

Más que un disco, una cuidadísima declaración de intenciones. Y cuando digo cuidadísima es que pocas veces se encuentra uno con dos tipos con tanta calidad y pasión por hacer música y letra. Uno más uno (Luis Felipe y Matías) que se conocen y trabajan y se divierten juntos desde hace un montón de años. "Rojo" se define a sí mismo como un apasionado compacto que bucea en la historia de ellos dos. Porque escuchar a estos dos locos maravillosos que buscan sus almas por las croquetas es casi un ejercicio de honradez auditiva.

Trabajo producido, ¡cómo no! Por "El hombre tranquilo", que se asomó por sus primeros trabajos "Lo que la edad nos cura" y "Manicomio", compactos de Luis Felipe y Matías, respectivamente.

En Rojo han "invitado" a gente como Serrat -una preciosa versión de Mediterráneo- o Joan Bautista Humet, con otra logradísima adaptación de El invento. Encontraréis también a Sara en blanco y negro de Luis Medina y el famosísimo Pasará de un grande como Javier Ruibal.

Mientras algunos andan todavía buscando su "logos" musical, aunque sea forrados de pasta, Luis Felipe Barrio y Matías Ávalos nos regalan un Rojo carmesí que es todo un beso en mitad de los labios. Un beso suave grabado íntegramente, en vivo y directo en la sala Libertad 8. Un rojo homenaje ético estético a la Generación del 98. Un Rojo que aúna a Luis Rosales por la palabra más pura. Un Rojo que agradece el verso y la vida de García Lorca. Pues que "se os siga quitando la sed con agua corriente..." y por mucho tiempo. Gracias.

ANDRÉS CALO

"*DE MIS ADENTROS*"

Damitor
Madrid, 1999.

Grabado en directo en la sala Cuarta Pared.

Último trabajo de nuestro amigo Andrés Calo. De Andrés lo hemos dicho casi todo en varias ocasiones. Hemos compartido mesa y mantel. Hemos soñado a golpe de vino. Le he escrito a Andrés la portada de un disco "Así de simple". Le escucho su voz de tango en un atardecer, por ejemplo, en Montevideo.

De sus adentros a Andrés le sale todo y quizás por eso le está costando mucho vivir de "esto".

Desde adentro salen Las cosas de la vida de Milton Nascimento o esas Ciudades que son libros de Quintín Cabrera, eterna canción con la que más que escuchar, nos hemos educado. Desde los adentros de Andrés Calo -una de las mejores guitarras que pueden escucharse en la geografía actual de la canción de autor- también sobresale Yen y el Zepellín, una desgarradora historia de amor y pena.

Otro disco grabado "sin red", es decir en vivo y directo en la sala Cuarta Pared.

¡Ojalá que este sea el disco que haga que mucha gente que entiende de esto conozca a Andrés Calo! Porque se lo merece.

Hemos Visto

MUNDO GRÚA
Una oprtunidad para la ternura

Mikel Luis Rodríguez

Buenos Aires. Rulo, un hombre fornido de unos 50 años comienza su formación como gruista instruido por un amigo. Ilusionado por las nuevas perspectivas laborales entabla relación con Adriana, dueña del pequeño snack en el que almuerza, que se sorprende al enterarse de su pasado: tocaba el bajo en "Séptimo regimiento", exitoso grupo de rock cuyos temas coreaba toda la juventud de la época. Mientras el coqueteo se va convirtiendo en un romance, Rulo atiende a su madre y comparte el apartamento con su único hijo, Claudio, otro proyecto de roquero sin ocupación ni preocupación conocida que no sea los problemas de la banda. Inesperadamente Rulo pierde la posibilidad de obtener el trabajo tras conocerse los resultados del reconocimiento médico obligatorio. Hundido ante la desgracia volverá a contar sin embargo con la ayuda de sus amigos para conseguir otra ocupación, pero esta vez en el sur del país, a 2000 kilómetros de distancia. Tras un periodo de adaptación al nuevo trabajo y a las duras condiciones de vida, la empresa fracasa y Rulo regresa a la ciudad con la quimera de volver a buscarse la vida, pero con la alegría de su familia que le espera con los brazos abiertos

Mundo grúa (Argentina, 1999) es el primer largometraje del joven director Pablo Trapero (Argentina,1971), un estreno que le ha valido importantes premios tanto en su país como en Europa y que crea expectativas sobre sus futuras realizaciones. Hasta el momento había presentado también con éxito los cortometrajes Mocoso malcriado (1992) y Negocios (1995), y de alguna forma el largo es una secuela del último de ellos, pues arrastra personajes y línea narrativa. Mundo grúa concluye un proyecto de cine independiente de bajo presupuesto con todos los handicap que eso conlleva, entre otros, el tiempo que tardó en materializarse tras un rodaje que se plegaba a las condiciones de los que colaboraron, actores no profesionales entre otros. Pero está claro que el esfuerzo mereció la pena y que ha sabido sacar partido de todas las adversidades, ofreciendo el relato una frescura y una sensación de espontaneidad permanentes, con una estética muy austera ayudada por la opción de rodar con película de 16 mm en blanco y negro. Pablo Trapero despliega

una mirada cercana al documental para contar una ficción ubicada en la cotidianidad más doméstica y reconocible, que resuelve en secuencias de pocos planos y preferentemente abiertos, lo suficiente como para contextualizar en todo momento a los personajes y permitir que la vida que discurre tras ellos sea también protagonista y no simple decorado de fondo. Este sentido calmo del tiempo fílmico transmite la sensación de que el director, más que hacer la película la busca, la persigue. Parecería que investiga cada situación en el momento de representarla y permite a los actores adaptar los diálogos para interpretarlos con naturalidad; una naturalidad sólo propia del que más que actuar se autorepresenta. La vida pasa por delante del objetivo que centra la atención en lugares y personas que el cine de "consumo" no considera relevantes o significativos, y el trabajo de la cámara parece reducirse a registrar simplemente lo que sucede ante ella, sin deslumbrar con movimientos o planificaciones complejas y sin desviar nuestra atención con juegos artificiosos en el montaje. Trapero borra su escritura y consigue llegar a la sencillez, pero una sencillez preñada de riqueza y sabiduría, fruto de opciones y de una interpretación de las convenciones cinematográficas muy personal y ajena a lo normativo. Es un cine de "mirada", algo que está reservado únicamente a los que tienen una historia y un sentimiento para acompañarla que se impone en todo momento a la forma fílmica, enriqueciéndola y dotando a las imágenes de una serenidad poética que aumenta su extraordinaria sensibilidad narrativa. Lo tenemos que entroncar en la tradición de los Lumière, como si fuera uno de sus operadores emancipado que se ha propuesto continuar *L'arrivée d'ún train en gare* o *La sortie des usines*.

Objetivamente podemos decir que nos muestra momentos de la vida de un pequeño grupo de trabajadores, de personas que todos ubicamos dentro del grueso social mayoritario. Pero no hay ningún intento de lectura de clase en el filme, ni referencias al sistema o la situación económica, porque no los ha escogido para posibilitar procesos de identificación sino por su excepcionalidad: la de un grupo de personas en las antípodas de lo heroico, con un amor a la vida y una capacidad de generar ternura que los convierte en seres extraordinarios, casi en emblemas de un mundo más humano y mejor. Es un homenaje a la ternura que nos descubre con humildad la Argentina de cada día, las contrariedades del Rulo y la relación entre tres generaciones familiares como si fuera un documental de observación de Fred Wiseman; y es que uno se siente privilegiado por poder inmiscuirse en ese tejido de afectos que establecen los personajes entre ellos y su realidad.

Uno de los elementos que consigue unirlos es la nostalgia a través de la evocación del exitoso pasado como músico del protagonista y de lo suponían sus canciones, algo que de hecho

fue parte del pasado real del actor, Luis Margani, que borda su papel. Me voy a atrever a decir que esa mirada nostálgica reivindica una generación que supo ser feliz cuando la dejaron, y me alegra que se propongan textos así en el presente sobre un pasado reciente tan denso como el argentino, porque no hay que perder nunca la memoria pero hay que alimentar siempre la esperanza. La cultura se inventa y los creadores proponen visiones con las que a veces uno coincide plenamente e incluso se encariña. Y eso me pasa a mí con Mundo grúa, que de vez en cuando tengo que echar un vistazo a la cinta de vídeo para ver cómo le va la vida al Rulo, y si no puedo me invento un destino para él con toda la ternura de la que soy capaz

EL BOLA
De Achero Mañas

Hay películas, todo buenos sentimientos, de las que salimos pensando "qué pena, si además hubiera sido buena". Hay otras que, pese a su mensaje moralmente repugnante, son tan buenas técnicamente que dejan al público boquiabierto. Y hay, por último, obras que suman, a una carga de denuncia social, un acabado formal capaz de provocarnos un estado de conmoción. Es el caso de EL BOLA, primer largo de Achero Mañas, gozosa confirmación de que nos econtramos ante uno de los mayores talentos que ha dado el cine español en las últimas décadas.

¿Qué tiene EL BOLA para hacer que públicos tan distintos salgan del cine sin poder hablar, con los ojos rojos y las mandíbulas desencajadas? De entrada, tiene una historia tan brutal como hermosa. Una historia, además, contada de una forma tan sencilla como inteligente: la de la amistad entre Bola, un chaval marcado por las palizas de su padre, y Alfredo, marcado por los tatuajes que hace el suyo. De la mutua fascinación entre estos dos chavales surge un mundo de anécdotas magistralmente dibujadas por Achero: así, con trazos breves y certeros, se nos describe el universo famliar de ambos muchachos (la frialdad gris y mortecina de la casa de Bola, el cálido batiburrillo de colores y objetos exóticos del hogar de Alfredo); el primer contacto de los dos críos con la muerte de un ser querido; el descubrimiento por parte de Bola de que existe un mundo más allá de las desnudas paredes blancas de su piso: un mundo en el que los adultos hablan con sus hijos, discuten y pelean, se ríen y se divierten: se quieren en libertad y respeto.

Todo esto, insisto, podría ser otro capítulo más de MÉDICO DE FAMILIA, de no ser porque Achero ha manejado, con firmeza y convicción, todos los elementos: desde el reparto (atención a Juanjo Ballesta y Pablo Galán -los niños- y a Alberto Jiménez y Manuel Morón -los padres- no se puede estar mejor, y esto se extiende a todos y todas los demás) hasta el montaje, gracias al cual controla el ritmo de la historia, sin permitir que en ningún momento se le vaya de las manos, sin caer en la sensiblería ni en el panfleto, sin cargar las tintas: exponiendo, sencillamente, una tremenda historia que, qué os voy a contar que no sepáis, está pasando en este mismo instante en que leéis estas líneas, a unos metros de distancia de donde vivís.

EL RAYO QUE NO CESA

Boletín de Contrapsicología y Antipsiquiatría

ANUARIO. MARZO 2000, AÑO 1, NUM. 2, 300 PTS.

"Porque, ¿sabeis que significa encontrarse frente a un loco?, encontrarse frente a alguien que conmueve los fundamentos de todo lo que habéis construido en vosotros, en torno a vosotros, la lógica..., la lógica de todas vuestras construcciones" (Luigi Pirandello)

Estamos preparando la salida a la calle del boletín nº 3 de Contrapsicología y Antipsiquiatría, El Rayo Que No Cesa. Como sabes se trata de un anuario y tenemos previsto distribuirlo en febrero del 2001.

Va a tener un sumario centrado en el fenómeno de la escucha de voces. Fenómeno que la psiquiatría y psicología oficial diagnostican como sintorna psicótico. Esperamos reproducir experiencias terapéuticas de cómo abordar este fenómeno de forma diferente a la clásica, y contamos para ello con colaboraciones de la Red Intervoice (Red de Escuchadores de Voces) con presencia en Inglaterra y Paises Bajos fundamentalmente, y que llevan afrontando la escucha de voces a través de grupos de ayuda y una visión no patologizante del problema, desde hace más de diez años y con resultados.

También esperamos editar en dicho número colaboraciones diversas: sobre violencia y delincuencia juvenil, al respecto de la historia de la locura, sobre prostitución. Y, cómo no, referencias de grupos, colectivos y gentes que están en esto de intentar levantar una red alternativa en lo terapéutico y en lo social.

Vamos a hacer un esfuerzo y a editar 1000 ejemplares del próximo nº 3, teniendo en cuenta que de los 500 ejemplares que editarnos del n0 2 ya no nos quedan apenas más que cuarenta. Así que hemos decidido abrir una campaña de suscripciones, para tener la "maldita pasta", que permita este esfuerzo editorial. Salud, locura y revolución.

Suscripción de apoyo a EL RAYO QUE NO CESA

"Creemos que sólo l@s de abajo pueden hacer crecer lo que surge de abajo"

Suscripción de apoyo: 1.000 pts.

Colaborador/a: 5.000 pts.

Apartado de Correos 24.212

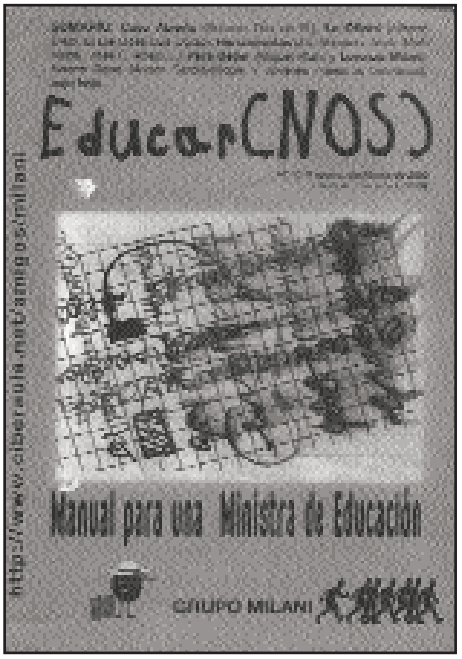
Barcelona 08080 junto al recibo de tu ingreso en La Caíxa d 'Estalvis 1 Pensions: Entidad: 2100 Oficina: 0819 Rambla Sant Josep, 91, 08002 Barcelona Nº de Cuenta: 01039O63~6.

REVISTA EDUCAR(NOS)

Nº 10 II época. Abril/junio de 2000

Grupo MILANI

Edita:M.E.M. Movimiento de Renovación pedagógica de Educadores Milianianos. Casa Escuela.
CI Santiago, 1. 37008 - Salamanca



El Manual le va a llegar a la Ministra con retraso; ya lleva mucho más de cien días de rodaje y nuestro manual perdido. Habrá tenido que echar mano de cualquier prospecto general para arrancar su Ministerio. Que nos perdonen también los lectores por el retraso. Pero es que hemos estado trabajando también en el siguiente número; y ya tenemos prisa por aprovechar el retraso y contrastar nuestras ofertas con las realizaciones y declaraciones ministeriales.Para muchos, este monográfico de Educar(NOS) es la prueba del nueve del Grupo Milani: A ver, ¿qué haríais vosotros?

Gente sensata del mundo educativo nos tiene desde hace años por idealistas fuera de la realidad; mientras que otros no toman en serio nuestro lenguaje llano y de tiza, por ser ajeno a la jerga curricular de moda en pedagogía. ¿Nada o demasiado realistas?

La Ministra, sin embargo, sí nos va a comprender, porque ella sabe lo complejo de su oficio y, como siempre dice a todo el mundo, no todo está en su mano. Le tendemos la nuestra, símbolo de tantas otras manos antaño bien visibles, que pertenecían a los movimientos de renovación pedagógica (MRP) antes de que la LOGSE se los tragara; cuando muchos maestros y profesores se reunían en el verano con interés de renovar la escuela y la sociedad (porque entonces se veían unidas y mejorables).

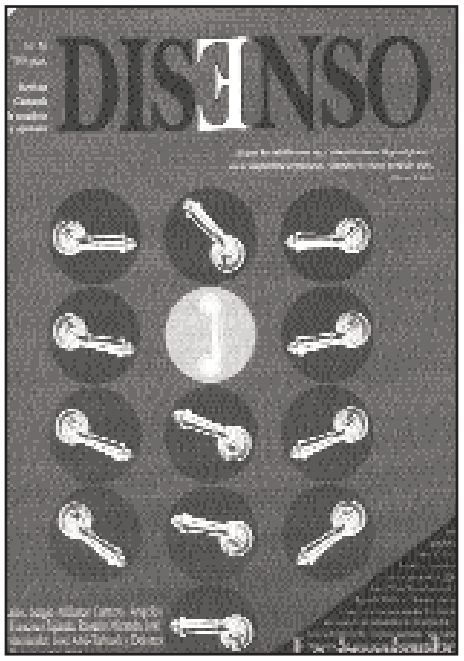
Así que éste es el primer artículo de nuestro Manual para una Ministra de Educación: Contar con los educadores y trabajar con ellos de abajo a arriba, y no de arriba a bajo mediante el tobogán de la Ley. Y el segundo: Medir la eficacia ministerial por los últimos de la fila, a los que el Estado debe garantizar su derecho a ser iguales en la vida, no en los diplomas.

No se enrede con la Humanidades ni con la ESO y ajonde señora Ministra en la igualdad compensatoria desde la infantil y la primaria. Ah, y recupere para su Ministerio la Formación Profesional, es decir, la educación humána de calidad de quien elige un oficio, ser ¡nada menos! que un buen profesional básico o intermedio. Hemos cuidado mucho su Manual.

DISENSO
Revista Canaria de análisis y opinión

Nº 30 Julio 2000, 700 pts.
Coordinación: Julián Ayala
Redacción y diseño: Elena Conde, Marta Jiménez Jaén, Sergio Millares, Pablo Ródenas, J.J. Glez. Gavira, Rosario Armas, Miguel Ángel Robayna, José Miguel Pérez Meléndez, María Jesús Nebot, Ángel Sánchez y E. Saavedra.
Maquetación: Equipo Gráfico Disenso.

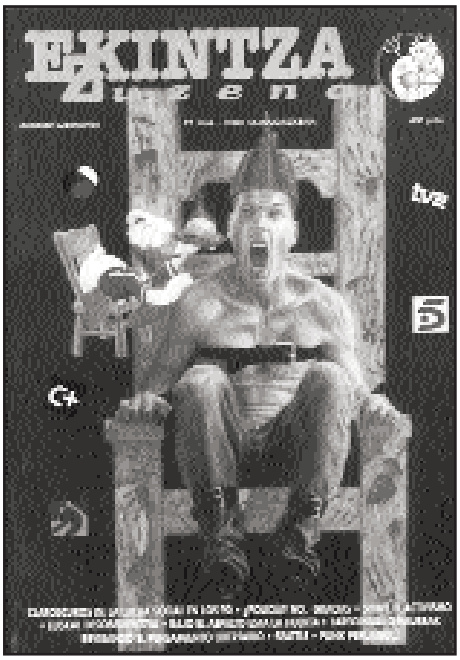
Suscripciones: Apto. de Correos, 1.113, 35070 Las Palmas de G.C. San Antonio, 57, 1 B, 38001 Santa Cruz de Tenerife.
Edita: Sociedad de Estudios Canarias Crítica.
Imprime: Nueva Gráfica, S.A.L. La Laguna.
Distribuye: Palmas, Troquel Libros S.L. 2 928-621779
Tenerife, Lemus. 922-256148



LA IZQUIERDA ANTE SU ESPEJO

"Espejito, espejito: ¿cuál es la más bella de las tendencias políticas?", preguntó confiada-mente la izquierda. Y el espejo de la sociedad de los tres tercios se enturbió, su azogue se volvió grisáceo, luego totalmente negro y no contestó palabra. La izquierda se mosqueó y con nervíosísimo volvió a preguntar: "espejíto, espejito, dime, por favor: ¿sigo siendo la más bella?". Desde lo negro, con voz ronca y achulada, contestó el espejo: "yana ilusión, reina, tienes unas patas de gallo que no te lames, estás ajada y obsoleta. La derecha es más bella que tú". Un sollozo largo y gutural estranguló la garganta de la izquierda, dejó caer al suelo el espejo que no se rompió porque era mágico, y echo a correr desolada, dando alaridos de desesperación por los pasillos de su propio laberinto." Con aire de viejo cuento infantil, esta puede ser una parábola de lo que está pasando en la izquierda política institucional del Estado español.

En las páginas que siguen podrán encontrar una serie de opiniones al respecto. Hemos procurado acoger puntos de vista de dentro y de fuera. Al margen de su afectividad concreta, estos textos demuestran que se han perdido muchas cosas, pero no la capacidad de reflexión y autocrítica. Una pequeña puerta abierta a la esperanza. Somos concientes, no obstante, del peligro de caer en ese ruido genérico al que nos referimos hace un momento, pero nadie consigue nada sin arriesgar algo.



EKINTZA Zuzena
Aldizkari Libertarioa
27. zkia - 2000 Negua/Udaberria

Dossier: Uso alternativo de la Tecnología , Crónica deshilvanada de los 90, Euskal Desobedientzia, Policia; los nuevos garantes del desorden, Gastronomía Okupa, El falso enfrentamiento autónomo/anarquista, Revisando elpensamiento libertario, Seattle, Comic, Música...

Número 400 ptas Suscripción a 4 números 1.600 ptas.
Enviar el dinero en sellos (de 100 ptas o menos) o por giro postal a:

Ediciones E.Z.
Apdo. 235. 48080 Bilbo (Bizkaia)